



Universidade de Brasília

**INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

VALDILENE SANTOS RODRIGUES VIEIRA

**IDENTIDADE REVELANDO CRENÇAS NA SALA DE AULA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA-DF
2016**



Universidade de Brasília

**INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

VALDILENE SANTOS RODRIGUES VIEIRA

**IDENTIDADE REVELANDO CRENÇAS NA SALA DE AULA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIANA ROSA MASTRELLA DE ANDRADE

**BRASÍLIA-DF
2016**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

VIEIRA, Valdilene Santos Rodrigues. **IDENTIDADE REVELANDO CRENÇAS NA SALA DE AULA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2016, 115 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e encontra-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VV658i VIEIRA, VALDILENE SANTOS RODRIGUES
IDENTIDADES: REVELANDO E PROBLEMATIZANDO CRENÇAS
NA SALA DE AULA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUAS / VALDILENE SANTOS RODRIGUES VIEIRA;
orientador MARIANA ROSA MASTRELLA DE ANDRADE. --
Brasília, 2016.
115 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística
Aplicada) -- Universidade de Brasília, 2016.

1. IDENTIDADE. 2. CRENÇAS. 3. FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUAS. I. MASTRELLA DE ANDRADE,
MARIANA ROSA, orient. II. Título.

Instituto de Letras - IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
Programa de Mestrado em Linguística Aplicada - PPGLA

Valdilene Santos Rodrigues Vieira

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella de Andrade

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestra em Linguística Aplicada.

APROVADA POR:

Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella de Andrade (UnB)
ORIENTADORA

Prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira (UEG)
EXAMINADOR EXTERNO

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB)
EXAMINADOR INTERNO

Profa. Dra. Janaína Soares Alves (UnB)
SUPLENTE

Brasília/DF, 26 de julho de 2016.

Dedico este trabalho a quem, o tempo inteiro, esteve comigo, com quem dividi minhas angústias, meus medos, minha dor e minhas vitórias; e quem muitas vezes me disse “Deus te acompanhe, Din!” sempre que eu estava indo ou voltando para casa. A ela, minha parceira, amiga e irmã, Marineide de Jesus Santos, muito do meu amor!

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me dá forças e resistência para nunca desistir de uma caminhada.

Aos meus pais, irmãs, irmãos e esposo, pelo apoio incondicional.

Ao meu irmão, José Augusto (*in memoriam*) que me ensinou que tudo que passamos nessa vida, de alguma forma, contribui para que sejamos pessoas melhores e mais fortes.

À minha orientadora, Mariana Rosa Mastrella de Andrade, por insistir sempre que eu me sentia vencida pelo cansaço e/ou pelos diversos obstáculos que encontrei em meio à caminhada. Pelo seu abraço de apoio, por seu carinho e dedicação, parceria e empenho, e por ser exemplo de profissional de sucesso que almejamos.

Aos professores Maria da Glória Magalhães dos Reis e HÉlvio Frank de Oliveira pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos participantes deste estudo, que com carinho e dedicação, concordaram em fazer parte desta pesquisa. Sou infinitamente grata a vocês!

Aos professores do programa, representados aqui por Dr. Yûki Mukai e Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, pelas ricas contribuições ao longo dos estudos.

Aos funcionários do PGLA pelo atendimento e pela prontidão de sempre.

Aos colegas de curso, pelas ideias trocadas e compartilhadas.

Aos amigos Aldenice, Ivana e Gabriel, por estarmos juntos compartilhando emoções e dificuldades superadas ao longo da caminhada.

Ao amigo Lauro Sérgio Machado Pereira, sempre ao meu lado, desde a graduação, pelo apoio incondicional durante todo o percurso e por me convencer que eu seria capaz de realizar este sonho, há tempos almejado por nós.

À Maria do Socorro Vieira Coelho pelo incentivo à pesquisa desde os tempos de graduação.

À Cristiane Borges, que, como um anjo, sabe estar presente nos momentos mais importantes da minha vida, e também por ter me acolhido em sua casa em Brasília.

Aos meus queridos Leonardo Francisco de Matos, Bárbara Dalva Alves, Wellington Fernandes, Katiúscia de Souza, Jorge Adriano Silva, Dayse Moura, Robélio Caria Filho, Aretuza Ladeia e Pablo Jesus; pessoas mais que especiais, meu muito obrigada!

À Renne Souza, aparecendo sempre na hora mais precisa, me acolhendo e mostrando os melhores caminhos a trilhar.

Enfim, o meu muito obrigada a todos, família, amigos e colegas, que direta ou indiretamente me apoiaram para que eu concluísse este trabalho. Obrigada! Obrigada! Obrigada!

*Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante.
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.
É chato chegar a um objetivo num instante.
Eu quero viver nessa metamorfose ambulante.
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo!
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo!
Sobre o que é o amor, sobre o que eu nem sei quem sou...
(Raul Seixas)*

RESUMO

A necessidade de refletir sobre crenças na sala de aula de formação de professores deu origem a muitas pesquisas na área. A partir de então, diversos estudos foram desenvolvidos, variando desde crenças e cultura de aprender língua estrangeira, até casos mais específicos, como ansiedade, motivação, gramática, uso de tecnologias, identidade e mudança, e o ensino e aprendizagem de ensinar língua estrangeira na escola pública. Ao tratar da sala de aula de formação de professores, Gimenez (1994), seguida pelos estudos de Barcelos (2003), Conceição (2008), Silva (2011), Oliveira (2013), dentre outros, destacam que crenças de professores, não apenas cognitivas, mas também experienciais e contextuais, surgem de suas práticas docentes e de vivências que os licenciandos têm tanto como professores quanto como alunos, e ressalta a necessidade de estudos mais aprofundados, destacando a relação entre crenças e fatores relativos ao contexto. Neste sentido, este estudo tem como objetivo principal analisar de que forma discussões sobre a temática “Identidades” pode suscitar, problematizar e promover impactos nas crenças dos licenciandos do 8º Período do Curso de Letras/Inglês de uma selecionada Universidade. O tema Identidades, aplicado como provocador deste estudo, foi selecionado a partir da necessidade de observações mais aprofundadas sobre os dois construtos: crenças e identidade que, conforme Barcelos (2003), são inseparáveis, já que ambos são construídos na interação, além de serem constituídos sempre através de fatores sociais, culturais e históricos, e de acordo com o contexto vivido pelo indivíduo. Assim, buscaremos suporte em autores como Barcelos (2001, 2003, 2004, 2007, 2011, 2012, 2015), Silva (2005, 2010, 2011), Kalaja (2003), Hosenfeld (2003), Oliveira (2013), Almeida Filho (1993, 1999) Pajares (1992), dentre outros, que têm crenças como objeto central de investigação. Este estudo se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativista, em um estudo de caso, e é adotado por estudiosos que objetivam encontrar fatos que sustentam a compreensão dos dados coletados. Tais dados foram coletados durante uma disciplina inserida na grade curricular dos alunos através de questionários, entrevistas gravadas, relatos e seminários gravados. Após problematizadas, os licenciandos sinalizaram algum movimento de mudança de crenças. Este estudo contribui para a formação de professores que, através da reflexão e apresentação das crenças dos participantes do estudo, pode guiar formadores e licenciandos na busca para a eficácia do ensino e da aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Identidades. Crenças. Formação de professores de línguas.

ABSTRACT

The need to reflect on beliefs in teachers' education classroom has led to much research in the area. Since then, several studies were developed, ranging from beliefs and culture of learning a foreign language, even more specific cases such as anxiety, motivation, grammar, use of technology, identity and change, and the teaching and learning, of teaching foreign language in the public school. When dealing with teachers' education classroom, Gimenez (1994), followed by studies of Barcelos (2003), Conceição (2008), Silva (2011), Oliveira (2013), among others, points out that teachers' beliefs, not only cognitive, but also experiential and contextual, arise from their teachers practices and from experiences that the undergraduates have both as teachers and as students and highlights the need for further studies, alert of relationship between beliefs and context-related factors. In this sense, the principal aim of this study was to analyze how discussions about the subject "Identities" may evoke, problematize and promote impacts on the beliefs of the undergraduates who were attending the 8th semester of the Letters/English Course in a chosen University. The subject Identities applied as provoker of this study was selected from the needs of deep observations about the two constructs: beliefs and identity that, according Barcelos (2003), are inseparable, since both are built on the interaction and always are constructed by social, cultural and historical factors and according to the context experienced by the individual. Then, authors like Barcelos (2001,2003,2004,2007,2011,2012,2015, Silva (2005, 2010, 2011), Kalaja (2003), Hosenfeld (2003), Silva (2005, 2011), Oliveira (2013), Almeida Filho (1993,1999), Pajares (1992), among others that have beliefs as a central object of investigation, were used as support. This study was developed through a qualitative approach, the interpretative way in a case study and is adopted by scholars who aim to find facts that support the understanding of the data collected. Data were collected in a subject inserted in the curriculum of students through questionnaires, recorded interviews, written reports and seminars. The analysis and discussion of the data identified beliefs, recurring or not, exposed by the licensees. After they were problematized, they signaled some movement of beliefs changing. The study contributes to teachers' education, which, through reflection and presentation of the participants' beliefs in the teachers' education classroom, can guide trainers and graduates in the search for the effectiveness of language teaching and learning.

Keywords: Identities. Beliefs. Language teachers' education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Perfil dos informantes da pesquisa	50
Quadro 2 -	Conteúdo programático desenvolvido pela disciplina	51
Quadro 3 -	Cronograma de aulas ministradas na disciplina de Seminário de Tópico Variável (STV)	53
Quadro 4 -	Crenças apresentadas pelos licenciandos sobre ensinar e aprender línguas	92

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

[E]	Excerto
STV	Seminário de Tópico Variável
LE	Língua(s) Estrangeira(s)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Contextualização e justificativa.....	13
1.2 Motivos para o interesse pela temática do estudo	15
1.3 Ojetivos Geral e Específicos	16
1.4 Perguntas da pesquisa	16
1.5 Metodologia da pesquisa	17
1.6 Organização da dissertação	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 Crenças: o estudo, breve histórico	19
2.2 Crenças: diferentes termos e definições	22
2.3 Crenças: características	26
2.4 Crenças: porque estudar?	27
2.5 Crenças, Identidades e formação de professores de línguas.....	30
2.6 Crenças, Identidades e Emoções	32
2.7 Identidades: alguns conceitos	34
2.8 Identidade e diferença	37
2.9 O professor de línguas e a formação reflexiva	42
3 ETAPAS METODOLÓGICAS	47
3.1 A pesquisa qualitativa	47
3.2 O contexto: os participantes da pesquisa	49
3.3 Instrumentos de coleta de dados	51
3.4 Os instrumentos	52
3.5 Procedimentos de coleta e análise de dados	56
4 ANALISE DOS DADOS	58
4.1 Crenças sobre a formação de professores de Língua Inglesa	59
4.1.1 <i>O que se aprende na faculdade não é suficiente para ensinar</i>	62
4.1.2 <i>O ambiente ideal de estudo para aprender a ensinar Língua Inglesa: a sala de aula de formação de professores</i>	72
4.1.3 <i>Para ensinar Língua Inglesa o professor tem que ter domínio do conteúdo</i>	75
4.1.4 <i>Para saber inglês é preciso falar como um nativo da língua?</i>	78
4.2 Crenças sobre o perfil do professor de educação básica	82

4.2.1	<i>Descrevendo o professor de educação básica: o ideal e o real</i>	84
4.3	Crenças sobre o perfil do aluno, futuro professor de Língua Inglesa	88
4.3.1	<i>Escolhi o curso de licenciatura, mas não a profissão docente</i>	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS		93
5.1	Crenças suscitadas, problematizadas, impactadas: retomando as perguntas de pesquisa	93
5.2	Quais crenças são suscitadas quando o tema “Identidades” é inserido na sala de aula de formação de professores de Língua Inglesa?.....	93
5.3	De que maneira as discussões sobre a temática “Identidades” promove impactos sobre as crenças dos licenciandos, futuros professores de Língua Inglesa?	96
REFERÊNCIAS		99
APÊNDICES		106
ANEXOS		110

INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e justificativa do estudo

*O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.*

(Guimarães Rosa)

A necessidade de refletirmos sobre crenças na sala de aula de formação de professores de línguas tem dado origem a muitas pesquisas na área da Linguística Aplicada, desde a década de 70/80, no exterior, e 90, no Brasil, conforme Barcelos (2007). Autores como Gimenez (1994), Barcelos (2003), Silva (2005), Conceição (2008) e Oliveira (2013), entre outros, assumem que as crenças dos professores, além de cognitivas, são também resultantes de fatores experienciais e contextuais, surgindo em meio à suas práticas docentes e de vivências que os licenciandos têm, tanto como professores quanto como alunos. Surge, a partir daí, a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tema, que considerem as crenças dos professores, formadores e em formação, e sua relação ao seu contexto e ao contexto dos alunos.

Pajares (1992) ressalta que estudos sobre crenças devem levar em conta, primeiramente, qual o sentido do termo adotar, tornando-o diferente de outros construtos. Assim, considero crenças como resultante da interação e da relação do indivíduo com grupos sociais e culturais que, mais tarde, servem como instrumentos de mediação da aprendizagem. Para o desenvolvimento do estudo, adoto como suporte teórico, autores como Barcelos (2001, 2003, 2004, 2007, 2011, 2012, 2015), Silva (2005, 2010, 2011), Kalaja, (2003), Oliveira (2013), Hosenfeld (2003), Silva (2005, 2011), Almeida Filho (1993, 1999) Pajares (1992), e Barcelos (2001) que argumenta que

Apesar de ainda não haver uma definição uniforme a respeito de crenças sobre a aprendizagem de línguas, em termos gerais, elas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. (BARCELOS, 2001, p. 72)

Diante disso, o termo crenças é adotado aqui como construções sociais oriundas de nossas experiências e problemas, já que influenciam nossas ações e interferem em como

definimos e organizamos nossas tarefas (Pajares, 1992). Adoto, também, outra definição de Barcelos (2006), que considera crenças como social e culturalmente construídas:

(...) uma forma de pensamento como construção 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. (BARCELOS, 2006, p.18)

Pajares (1992) afirma que a pesquisa sobre crenças deveria ser vista como uma construção global e não empírica, pois o tema envolve mistérios que o impede de ser definido com facilidade e clareza imediata, dificultando pesquisas na área. Por estas e outras razões, crenças eram investigadas apenas no contexto da Filosofia ou, espiritualmente, da Religião. Outro motivo apresentado por Silva (2010) para a dificuldade em definir crenças é a quantidade de construtos utilizados para nomeá-la como, por exemplo, julgamentos, valores, atitudes, axiomas, percepções, disposições, opiniões, ideologias, teorias implícitas/explicitas pessoais, estratégias de ação, regras de prática, teorias populares, perspectiva, dentre outros, o que acontece também em outras áreas do conhecimento (Filosofia, Psicologia Cognitiva e Educacional e Educação), quem tratam o conceito de crenças utilizando vários sinônimos.

Uma das principais características de crenças, segundo Barcelos (2003) é que elas influenciam nas ações do indivíduo e interferem na abordagem de aprender do aluno e nas estratégias que ele adota durante o processo de aprendizagem de línguas. No entanto, o termo “ações”, sendo ele também complexo, é que vai acentuar a relação com crenças, levando em conta fatores como intenções do aluno, sua abordagem de aprender e abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação num contexto no qual estão inseridos.

Falar sobre crenças na sala de aula torna-se importante, pois penso que formar professores de Língua Inglesa não trata apenas de ensinar essa língua e sua estrutura a quem pretende ensiná-la profissionalmente. Reconheço que a definição de crenças que nos remete a aspectos sociais, culturais e contextuais já se torna uma forte justificativa para o estudo, uma vez que interferem em/na nossa tomada de decisão, contribuindo, de forma positiva ou não, para nossas escolhas profissionais e em uma formação efetiva.

O aluno traz para a sala de aula um universo de crenças que devem ser reconhecido e considerado pelo professor. Mas, caso o professor não compreenda que elas interferem no processo de ensino e aprendizagem em que ambos estão inseridos, de nada

adiantaria expor os temas aos alunos durante as aulas. Crenças como: o professor precisa ser nativo; aprender inglês é aprender gramática; só se aprende inglês se viajar ao exterior; apenas os cursos livres ensinam Língua Inglesa com eficiência, dentre outras, podem interferir na práxis do futuro professor. Crenças, no entanto, podem também ser vistas como forma de motivação, proporcionando ao aluno a possibilidade de fazer suas escolhas ao final de sua formação, bem como na assimilação de ideias, na mudança e reconstrução de suas crenças ao longo de sua formação.

A ideia do estudo que relaciona Crenças e Identidades na sala de aula de formação de professores de Língua Inglesa surgiu no ano de 2011, quando lecionava a disciplina Prática de Formação na mesma turma por mim investigada, ainda no 1º Período do curso de Letras/Inglês de uma Instituição de Ensino Superior no Norte Mineiro, com Campus localizado no Noroeste de Minas Gerais. O curso presencial ocorre de forma Modular, ou seja, a cada semana, um professor trabalha 20 horas da carga horária da disciplina destinada a ele.

1.2 Motivos para o interesse pela temática do estudo

Durante um seminário no qual discutimos o texto “A identidade do professor de inglês”¹, um dos alunos questionou sobre qual identidade assumir para ser um professor de Língua Inglesa, pois havia um professor na cidade que se vestia da forma que acreditava ser a de um nativo do idioma, conversando sempre em inglês em supermercados, bancos, igrejas, falando sempre no idioma escolhido para lecionar e, mesmo não o sendo, vivia, acreditava ele, como um nativo do idioma, embora morando no seu país de origem.

A partir daí, várias questões foram suscitadas durante a aula: qual o comportamento de um professor de Língua Inglesa em casa, com os amigos? Qual cultura considerar, se é que podemos escolher uma em detrimento da outra? E, ainda, como se portar na sala de aula, lugar de diversos contextos culturais? Desta forma, muitas crenças foram discutidas, como a desvalorização do professor não nativo em relação ao professor nativo, falta de interesse dos alunos em aprender o idioma, a falta de investimento dos governantes quanto se trata do ensino de inglês, a qualidade do material didático disponível para

¹PAIVA, V. L. M. de O. e. *A identidade do professor de inglês*. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/identidade.htm>>. Acesso em: 05 out. 2012.

professores e alunos, quando existe algum disponível, e até mesmo os baixos salários. Tudo isso parece justificar a falta de compromisso do professor em cumprir seu papel de ensinar Língua Inglesa para seus alunos.

Ao refletir, mais tarde, sobre crenças e identidades e fazendo um levantamento inicial, entendi que a temática Identidades como parte relevante das disciplinas, pelo menos a que eu considerava naquele momento, não era frequente os currículos de formação inicial de professores de Língua Inglesa.

Para a coleta de dados, ocorrida no segundo semestre de 2014, quando os mesmos alunos estavam no 8º Período, foi inserida, como dito anteriormente, na grade curricular do Curso, a disciplina intitulada Seminário de Tópico Variável (STV): Formação de professores, Identidade e Ensino de línguas, com carga horária de 36 h/a. Lembro que essa disciplina, até então, não fazia parte da grade do Curso de Inglês da instituição escolhida para realização do estudo, tendo sido criada em função de sua importância e também como um projeto piloto para investigar a maneira como as discussões e leituras sobre a temática Identidades podem contribuir para problematizar crenças de licenciandos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de línguas e ao currículo de formação de professores.

1.3 Objetivos Geral e Específicos

O objetivo geral deste estudo foi analisar de que forma a temática “Identidades” discutida sistematicamente na sala de aula de formação de professores de Língua Inglesa promove impacto nas crenças dos licenciandos do Curso de Letras/Inglês na instituição de ensino selecionada para *locus* da pesquisa. Para tanto, tem como objetivos específicos:

- Identificar as crenças suscitadas pelos licenciandos do curso de Letras/Inglês, no momento em que o tema “Identidades” é inserido na sala de aula de formação de professores de Língua Inglesa.
- Investigar de que maneira as discussões sobre o tema “Identidades” na sala de aula de Língua Inglesa permitem problematizar e impactar crenças de professores de inglês, e sua relação com a formação.

1.4 Perguntas da pesquisa

Como forma de guiar a pesquisa para os objetivos propostos, foram feitas as seguintes indagações:

- Quais crenças são suscitadas quando o tema “Identidades” é inserido na sala de aula de formação de professores de Língua Inglesa?
- De que maneira discussões sobre a temática “Identidades” promove impactos e suscitam as crenças dos alunos, futuros professores de Língua Inglesa?

No intuito de responder a estes questionamentos, apresento, a seguir a metodologia adotada para este fim..

1.5 Metodologia da Pesquisa

Com a finalidade de alcançar os objetivos aqui propostos, adotei procedimentos da pesquisa qualitativa, com ênfase no estudo de intervenção num estudo de caso. A Pesquisa Qualitativa, semiestruturada, segundo Denzin & Lincoln (2006), envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – características do estudo de caso, entrevistas com participantes, textos observacionais – relatos descrevendo momentos e rotinas da vida dos indivíduos. Conforme, afirma Moita Lopes (1996) a pesquisa investiga a possibilidade de se modificar aspectos da situação existente na sala de aula de uma disciplina voltada à formação de professores profissionais de inglês.

1.6 Organização da dissertação

Na oportunidade de contribuir com os estudos relativos a crenças identificadas na sala de aula de formação de Língua Inglesa, apresento as etapas nas quais esta pesquisa foi desenvolvida. Na Introdução apresento a contextualização e justificativa, bem como a importância e a motivação que levou ao desenvolvimento deste trabalho. Apresento, ainda, os objetivos geral e específicos, bem como as perguntas que nortearam este estudo.

No primeiro capítulo – Fundamentação Teórica – discorro sobre crenças, apresentando um breve histórico e definições do construto, bem como suas características, e os motivos pelos quais o estudo sobre crenças se faz importante. Este capítulo se completa quando discorro sobre crenças e formação de professores de Língua Inglesa, identidades e

emoções; crenças, formação de professores, autonomia e a importância de inserimos, na sala de aula, o um perfil crítico-reflexivo;

No segundo capítulo apresento as contribuições teórico-metodológicas e as ferramentas que serviram como suporte para o desenvolvimento da pesquisa.

O capítulo terceiro foi reservado à análise e discussão dos dados, no qual as crenças suscitadas são apresentadas e pensadas de acordo com as perguntas da pesquisa. Neste sentido, o capítulo foi estruturado em quatro categorias de crenças: a primeira apresenta as crenças sobre a formação de professores de línguas; na segunda, as crenças sobre o perfil do professor de educação básica; e, por fim, a terceira categoria apresenta as crenças do aluno, futuro professor de Língua Inglesa.

Nas considerações finais retomo as discussões acerca das crenças, respondendo as perguntas de pesquisa e ainda traço os resultados apresentados por ela. Apresento, ainda, a importância observada, após o estudo, de mais pesquisas na área, os desafios apresentados e que devem ser observados e sugiro estudos que possam ser desenvolvidos no tocante à crenças em ambientes de sala de aula de formação de professores

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Crenças: o estudo, breve histórico

Esta pesquisa consiste em analisar de que modo o tratamento planejado da temática “Identidades” na sala de aula da formação de professores de Língua Inglesa promove impactos nas crenças dos licenciandos. Pretendo investigar de que maneira as reflexões e discussões sobre identidade na sala de aula de Língua Inglesa permitem suscitar e impactar crenças de professores de Inglês, ainda em formação. Estudos como os de Conceição (2008), Barcelos (2003), Silva (2011), Oliveira (2013), dentre outros, revelam que crenças de professores, não apenas cognitivas, mas também experienciais e contextuais, surgem de suas práticas docentes e discentes (ou seja, vivências que os licenciandos têm na condição de alunos). Tais crenças estão intimamente ligadas a fatores como falta de material didático, ou material de baixa qualidade, condições de trabalho oferecidas pelas escolas, excesso de carga horária de trabalho, falta de recursos disponíveis para investimento na disciplina, falta de políticas que defendam o ensino e aprendizagem de língua estrangeira nas escolas, e o pouco interesse dos alunos em aprender o que lhes é ensinado, a língua estrangeira Inglês, no nosso caso.

O tema Identidade, aplicado como provocador deste estudo, foi selecionado a partir da necessidade de observações mais aprofundadas sobre três construtos: crenças, identidade e formação que, conforme Barcelos (2003) são inseparáveis, ambos são construídos na interação, além de serem constituídos através de vivências sociais, culturais e históricas, de acordo com o contexto vivido pelo indivíduo.

Pajares (1992) salienta que, para estudar sobre crenças, primeiro deve-se antes considerar o sentido do termo adotar, diferenciando-o de outros construtos. Esta pesquisa considera crenças como produto da interação e da relação do indivíduo com grupos socioculturais que o cercam e que servem, mais tarde, como instrumentos de mediação da aprendizagem. Assim, buscarei suporte em autores como Barcelos (2001, 2003, 2004, 2007, 2011, 2012, 2015), Silva (2005, 2010, 2011), Kalaja (2003), Hosenfeld (2003), Silva (2005, 2011), Almeida Filho (1993, 1999) Pajares (1992), dentre outros, que indicaram crenças como objeto central de suas investigações, e que consideram ser de relevância os estudos mais aprofundados sobre o tema. Logo, o termo crenças é adotado aqui como construções sociais oriundas de nossas experiências e problemas, e que influenciam as ações de quem as mantém

e interferem em como definem e organizam as ações e tarefas (Pajares, 1992). Neste contexto, me apoiarei na definição de crenças apresentada por Barcelos (2001) que argumenta que

Apesar de ainda não haver uma definição uniforme a respeito de crenças sobre a aprendizagem de línguas, em termos gerais, elas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. (BARCELOS, 2001, p. 72)

Crenças, a meu ver, se tornaram um construto complexo, o que, corroborando Pajares (1992), Barcelos (2001) e Silva (2005), se deve por causa dos diferentes termos utilizados para se referir a tal conceito, como, por exemplo, “aglomerado de crenças”, adotado por Silva (2005) ao se referir a crenças sobre aprendizagem de línguas no âmbito da Linguística Aplicada.

Pajares (1992) afirma que a pesquisa sobre crenças deve ser considerada uma construção global, não podendo ser tratada de modo superficial. Para o autor, os mistérios relacionados ao tema impedem que crenças sejam claramente definidas, o que dificulta as pesquisas na área. O autor considera ainda que, por essas e outras razões, crenças sejam investigadas para além do contexto da Filosofia ou, espiritualmente, na Religião. Barcelos (2001, p. 73) ressalta que “crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. Crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias.”. Isto posto, voltando ao estudo do termo e sua relevância no âmbito da Linguística Aplicada, relembro que crenças podem influenciar “a abordagem dos alunos em relação à aprendizagem” (BARCELOS, 2001, p. 73), já que, de acordo com Pajares (1992), uma de suas principais características é a influência sobre o comportamento humano.

Silva (2011, p. 24) confirma ser necessário que se abra um espaço no curso de formação de professores para que “os alunos reflitam sobre suas crenças e sobre o processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira”. O autor argumenta que, desta forma, o aluno analisa teorias e práticas acadêmicas nas quais está exposto e, após reflexões, irá compreender como suas crenças o ajudarão a entender “suas ações e procedimentos em sala de aula” (SILVA, 2011, p. 24), o que pode ser confirmado em Pajares (1992) quando afirma que crenças são consideradas como uma espécie de conhecimento, já que influenciam na forma como o indivíduo caracteriza e dá sentido ao mundo, e conforme mencionado anteriormente.

Ao tratar de diferentes termos para o mesmo construto, percebo que crenças têm sua definição também em diferentes áreas do conhecimento, como cita Barcelos (2001), como

na Psicologia Educacional, Educação (DEWEY, 1933; KRUGER, 1993; PACHECO, 1995; RAYMOND e SANTOS, 1995; ROCHA, 2002), na Filosofia (PIERCE, 1877), Psicologia Cognitiva (NESPOR, 1987), Sociologia (BORDIEU, 1987/91) tendo a Linguística Aplicada direcionado o seu foco à crenças sobre a aprendizagem de línguas (SILVA, 2005).

Autores como Hosenfeld (1978), Shulman (1986), Horwitz (1985) e Wenden (1986) são considerados precursores nos estudos que tratam das crenças na aprendizagem e ensino. Barcelos (2004) afirma que o interesse pelos estudos sobre crenças se deu a partir de 1970/80 no exterior, quando “acreditava-se que crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento” (BARCELOS, 2006, p. 18). Contudo, ao tratar da dinamicidade de crenças, Dufva (2003) assegura que elas mudam e se desenvolvem, ao longo dos anos e estão sempre em movimento, ou seja, em cada momento da vida (criança, adolescência, juventude, idade adulta, idoso) temos pontos de vista diferentes. Hosenfeld (2003) sustenta que essas mudanças provêm de experiências pelas quais o indivíduo é inserido, o que confirma que crenças são dinâmicas, contextuais e socialmente construídas.

No Brasil os estudos na área se iniciaram na década de 90, de forma tímida, no momento em que a Linguística Aplicada mudou seu foco de estudos, que antes tinha ênfase na linguagem e seu produto, fixando sua atenção a partir daí no processo, dando maior destaque ao aprendiz e ao conhecimento trazido por ele para a sala de aula. Foi um início único e difícil, já que os primeiros estudos na área ocorreram de forma periférica, ou, segundo informações de Barcelos (2007), estes estudos consideraram crenças e incluíram parte do conceito de “cultura de aprender”² de Almeida Filho (1993). Um estudo que serviu de apoio no início foi o de Leffa (1991) que mesmo fazendo uso do termo “concepções” ao se referir a crenças, “reconheceu que os alunos possuem crenças sobre a aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2007, p. 31). Esse artigo de Leffa foi o primeiro a ser publicado no Brasil tratando de crenças no ensino e aprendizagem de línguas, embora ainda sem reconhecer o conceito de crenças.

Os estudos sobre crenças no Brasil, de acordo com o histórico apresentado por Barcelos (2007) e Silva (2010) são marcados, inicialmente por três dissertações e uma tese³,

² Almeida Filho (2013, p. 22) define que “abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’.”

³As primeiras dissertações defendidas no Brasil sobre o conceito de crenças, de acordo com Barcelos (2007) foram de Damião (1994), Geraldini (1995) e Barcelos (1995). A autora inclui no histórico o estudo de Gimenez

que adotaram termos como mitos, concepções e representações, e tratavam, em sua maioria, de crenças de professores em formação ou em serviço. Gimenez (1994), mesmo afirmando que crenças são ligadas a ação, assumiu a importância dos fatores contextuais para os estudos sobre o tema, e ressaltou a importância de investigações mais aprofundadas à sala de aula de formação de professores de línguas. Entre 1996 e 2001, os estudos aumentaram de forma considerável, com uso de metodologias mais detalhadas: uso de questionários, entrevistas, observações e gravações das aulas, todas adotando o termo “cultura de aprender e ensinar” como matriz. Algumas pesquisas foram desenvolvidas nas salas de aula do Ensino Médio (CUNHA, 1998), enquanto outras investigavam as crenças de professores em serviço (Felix, 1998; Maláter, 1998) e crenças a respeito de outras línguas estrangeiras, como o francês (SAQUETTI, 1997) e espanhol (MARQUES, 2001). A partir de 2002 os estudos sobre crenças foram se expandindo, variando desde crenças e cultura de aprender língua estrangeira, até casos mais específicos, como ansiedade, motivação, gramática, uso do computador, identidade e mudança, e o ensino e aprendizagem de ensinar língua estrangeira na escola pública. Deixo claro que todos os temas pesquisados estavam relacionados às crenças, conforme informações de Barcelos (2007).

2.2 Crenças: diferentes termos e definições

Como dito anteriormente, as crenças são construídas a partir de fatores socioculturais e na interação com o outro, assim como as identidades e, não sendo individuais, acredito, podem trazer conflitos à sala de aula de LE. Crenças não são fixas. Elas mudam e se desenvolvem com o tempo, de acordo com as experiências, servem como ferramenta, dependendo da situação ou contexto, ou como instrumento de poder. Nem sempre influenciam nas ações, mas estão ligadas a aspectos como motivação, ansiedade, conhecimento e estratégias de aprendizagem.

Entendo que o termo crenças, como dito antes, seja complexo e de difícil definição. Como afirma Barcelos (2011), crença é um conceito cognitivo, mas também social “porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.” (BARCELOS, 2011, p. 299). A

(1994) que, mesmo tendo sua tese defendida no exterior, seus dados foram coletados no Brasil. Os estudos investigaram professores em pré-serviço e em serviço.

complexidade em definir crenças vem também da quantidade de termos utilizados para se referir ao construto, como alguns exemplos citados por Silva (2010): julgamentos, valores, atitudes, axiomas, percepções, disposições, opiniões, ideologias, teorias implícitas/explicitas pessoais, estratégias de ação, regras de prática, teorias populares, perspectiva, sabedoria prática, modos pessoais de entender, crenças, etc., o que acontece também em outras áreas do conhecimento (Filosofia, Psicologia Cognitiva e Educacional e Educação), quem tratam também o conceito de crenças utilizando vários sinônimos. Considerando que crenças são sociais e culturalmente construídas, Barcelos (2006) as define como:

(...) uma forma de pensamento como construção 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. (BARCELOS, 2006, p.18)

Faz-se importante lembrar que, como confirma Coelho (2006), as definições de crenças variam de acordo com as particularidades de quem usa o termo, e cada um é justificado por suas raízes contextuais. Para Barcelos (2007, p.113) “o conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois, desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo”. O termo “cultura de aprender” adotado por Almeida Filho (1993), por exemplo, não se refere apenas a crenças, mas também ao conjunto de ações dos alunos para aquisição de uma LE. No campo da LE, crenças, segundo Silva (2010), são vistas como “representações dos aprendizes, crenças, crenças culturais, representação da cultura de aprender/ensinar línguas”, dentre outros (SILVA, 2010, p. 28). O autor define o termo como sendo

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas que se (reconstroem neles mediante suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo. (SILVA, 2005, p. 77)

Acrescento aí a importância do contexto cultural, tanto do professor quanto do aluno, quando se trata do processo de ensino e aprendizagem de uma LE, levando em conta que ambos têm experiências anteriores e de outras salas de aula. Nestas experiências estão arraigadas crenças, pressupostos e conhecimento de mundo que definem e interferem na identidade de cada indivíduo. Vieira-Abrahão (2004, p.131) valida esta afirmação quando

salienta que “professores trazem para a sala de aula crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, adquiridas ao longo de suas vidas, e que estes funcionam como filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas”. A autora também acrescenta que alunos chegam à sala de aula com uma “bagagem pessoal” que deve ser considerada antes que seja modificada ou reconstruída, e que ambos, professores e alunos devem ser auxiliados por uma metodologia que lhes garantam expor suas “construções de mundo” para, então, construir significados que tenham sentido para eles. Afinal, quando acreditamos em algo, construímos teorias (ou crenças) que nos permitem interpretar o mundo que nos cerca (BARCELOS, 2007).

Oliveira (2013, p. 77-78) define crenças como

Processos construídos, cultural e socialmente, a partir de experiências pessoais (problemas, sentimentos, impressões e da interação com o ambiente), que o indivíduo vive. E ainda acerca de sua reflexão acerca do conhecimento adquirido por intermédio dessa convivência. Por isso, compreender a natureza das crenças denota compreender o contexto em que elas são inseridas, e estudá-las traz como relevância ao aprendiz o autoconhecimento e a adaptação no processo de lidar com valores compartilhados.

Segundo o autor, crenças podem variar, já que fazem parte da cultura de aprender e ensinar, ou seja, fazem referência ao conhecimento contextual do aluno diante de sua concepção de como aprender uma língua.

Pode ocorrer também, conforme Almeida Filho (2013) que o aprendiz venha para a sala de aula vestido por uma “cultura de aprender” mediadora de sua aprendizagem que seja incompatível com a “cultura de ensinar” assimilada pelo professor. O que resultaria, segundo o autor, em uma “fonte de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 22).

Logo, percebo que crenças podem ainda ser definidas como ações, opiniões e ideologias ou percepções do indivíduo sobre aquilo que ele acredita, sendo duradouras ou não. Sempre que colocadas à prova podem (ou não) deixar de existir, e outras surgem, completando os espaços, podendo ser as crenças positivas ou negativas e construídas por meio da interação. Mastrella (2002) define crenças como “interpretação da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente” (MASTRELLA, 2002, p. 33). Tais crenças não deixam de ser verdadeiras, mas podem, como dito antes, ser modificadas a partir do momento em que novos conhecimentos forem incorporados.

Barcelos (2004) defende o caráter social das crenças, construídas, de acordo com a autora, sobre experiências e problemas da interação entre o indivíduo e o contexto. A autora resume crenças como comportamentos e posicionamentos que servem como base para ações futuras, corroborando o pensamento de Mastrella (2002). Lima (2006) completa o pensamento das autoras quando diz que:

(...) consideramos as crenças como ficções criadas para explicar as propriedades implícitas do comportamento, pois influenciam o modo como tomamos nossas decisões. Consideramos também que a origem de todo o conhecimento está na crença, pois os indivíduos começam a dar sentido às coisas a partir de uma visão particular que tem dos fatos, por meio do qual filtram o conhecimento disponível de forma a moldá-lo para que faça sentido em determinado contexto. Em outros termos, acreditamos que as crenças não são estáticas e individuais, mas fazem sentido apenas se estiverem relacionadas a um contexto. (LIMA, 2006, p. 148)

O conhecimento trazido pelo aluno, para Barcelos (2006), particular, individual e compartilhado, em parte, é adquirido de acordo com as relações sociais de cada um, ou seja, cada um traz consigo suas crenças e identidades já formadas e, ao longo do tempo, pode modificá-las ou até permitir que algumas passem por mudanças ou sejam abandonadas. Barcelos (2007, p. 117), ao tratar de mudança de crenças, afirma que “partindo do pressuposto de que crenças são uma forma de pensamento, todos nós seres humanos temos crenças e as desenvolvemos na interação e, por isso, pensamos coisas diferentes em determinados momentos de nossas vidas. Mudamos. Mas mudar não é fácil.” Assim, entendo que a interação entre fatores pessoais e o contexto no qual vivemos e a reflexão sobre as práticas adotadas no ato de ensinar e aprender permitem que ocorram rupturas e mudanças na forma de pensar e entender a prática, o que interfere diretamente na mudança de crenças.

Barcelos (2007) aponta dois importantes tipos de crença: somos formados por crenças centrais e periféricas. Ela explica que crenças centrais se caracterizam por serem mais vinculadas umas às outras, o que as faz mais resistentes às mudanças. Estas crenças se comunicam entre si e estão mais relacionadas com a identidade do indivíduo, originadas de nossas experiências diretas. Esta ligação faz com que tais crenças sejam mais difíceis de serem mudadas, pois, a mudança de uma interfere na outra. São originadas de nossa experiência direta como o mundo que nos cerca e compartilhadas como os outros.

Quando mudadas, ou desconstruídas, as crenças centrais dão lugar a outras, que são aceitas desde que tenham perfil adequado para isso, ou desde que sejam bem assimiladas

pelas outras. Pajares (1992) explica que crenças mudam desde que haja um conflito entre elas. Isto remete à importância, segundo o autor, de conhecermos nossas crenças, para observarmos ou identificarmos a que não nos satisfaz, para, então, partirmos para a mudança. O autor ressalta que quanto mais central, mais resistente é a crença, o que a torna, como dito antes, mais difícil de ser mudada.

Já, as crenças periféricas podem se referir às crenças sobre o gosto pelas coisas, às escolhas, sendo “arbitrárias, menos centrais, tem menos conexões” (PAJARES, 1992, 318). São crenças recém-adquiridas e, portanto, com menor poder de assimilação e passível de ser facilmente substituída.

2.3 Crenças: características

No princípio dos estudos sobre crenças (em meados de 1970/80 no exterior e 90 no Brasil), acreditavam-se, segundo Barcelos (2006, p.18) que “crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento.” Crença e ação eram vistas como “causa e efeito”, e julgadas como “certas e erradas”, fatos considerados pela autora como “abordagem normativa de investigação” (BARCELOS, 2001, p.76), assunto que retomarei à frente. Uma das principais características, segundo a autora, é que crenças influenciam nas ações do indivíduo, o que pode interferir na abordagem do aluno e nas estratégias adotadas por ele durante a aprendizagem de línguas. Entretanto, a autora acentua que “a relação entre crenças e ações é complexa e requer uma definição de *ação* mais ampla, que elimine a dicotomia ação/pensamento.” (BARCELOS, 2001, p.74) Assim, para definirmos *ação* devemos considerar a similaridade entre crenças e ações, considerando fatores como intenções do aluno, abordagem de aprender do aluno e abordagem de ensinar do professor, motivação, nível de proficiência e, claro, o contexto.

Ao tratar de crenças e aprendizagem de Segunda Língua (L2) ou Língua Estrangeira (LE), Kalaja (2003) define crenças como sendo expectativas dos alunos sobre seu desempenho na aprendizagem, seus esforços e o que é esperado por eles para alcançar o sucesso. A autora sugere “uma abordagem para investigação das crenças que inclui pressupostos básicos de que o uso da linguagem é orientado pela ação”(BARCELOS, 2001, p.75), indicando que crenças podem ser modificadas. Por conseguinte, Barcelos e Kalaja (2003) apontam para uma nova perspectiva mais situada e contextual: crenças não são fixas.

Elas mudam através de um período de tempo, tornando-se dinâmicas; elas se desenvolvem a partir das experiências pelas quais estamos expostos, e são construídas socialmente, a partir de nossa interação no contexto que nos cerca. Portanto, crenças, segundo as autoras, são experienciais, já que passamos por mudanças à medida que interagimos com o outro e com o ambiente, professores e alunos, modificando nossas experiências e sendo modificadas por elas.

Numa visão sociocultural, crenças são consideradas mediadas por ferramentas ou “sistemas de sinais, como a língua, fala ou expressões” (ALANEM, 2003, p.67). Caracterizadas por serem paradoxais e dinâmicas, crenças podem ser adotadas como instrumento de poder ou se tornar um obstáculo para o aprendiz de língua estrangeira; elas estão ligadas a fatores como motivação, conhecimento e estratégias de aprendizagem. Crenças, de acordo com Pajares (1996) influenciam na forma como o indivíduo caracteriza e dá sentido ao mundo e sua variação, não sendo facilmente distintas do conhecimento.

2.4 Crenças: porque estudar?

Defendo que crenças têm forte poder sobre o comportamento humano. Na sala de aula de formação de professores de LE isto não é diferente. No entanto, concordo que as crenças são trazidas pelo aluno do ambiente sociocultural para a sala de aula, para seu curso de formação, juntamente com seus pressupostos, experiências e valores adquiridos em sua vivência. Ao se referir ao termo cultura de aprender, Barcelos (2009, p.159) ressalta “as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com seus hábitos e valores familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade.”. Desta forma, o aprendiz utiliza destes fatores para filtrar o conhecimento recebido na sala de aula, quando são expostos às teorias e práticas.

Todavia, investigar crenças de aprendizes pode contribuir na identificação das dificuldades dos alunos e, ainda, permitir uma melhor organização das aulas para que tais dificuldades sejam sanadas. Para tanto, (BARCELOS, 2001) define três abordagens de investigação para o estudo das crenças: normativa, metacognitiva e contextual, cada uma fazendo uso de metodologias diferenciadas, e levando em consideração a definição de crenças e sua relação com a ação.

A *abordagem normativa* faz uso do questionário como ferramenta de coleta de dados, descrevendo e classificando o tipo de crenças apresentadas pelos alunos; bem como utilizar entrevistas como forma de validar os resultados obtidos nos questionários. Nesta abordagem, os estudos aí incluídos “colocam as crenças como indicadores dos comportamentos futuros dos alunos como bons aprendizes ou como aprendizes autônomos.” (BARCELOS, 2001, p.76). A autora revela que respostas diferentes podem ser encontradas nos questionários, já que são interpretados pelos alunos de forma diferenciada e que as crenças podem não ser ali reveladas. As entrevistas confirmaram que crenças sobre a aprendizagem de línguas são mutáveis e contextuais, o que não permite que as respostas aos questionários, sendo diferentes, sejam consideradas como “erro”. Conforme a *abordagem normativa*, “crenças sobre aprendizagem de línguas são definidas como opiniões que os alunos possuem sobre a aprendizagem de línguas que influenciam sua abordagem de aprendizagem ou sua prontidão para o ensino autônomo.” (BARCELOS, 2001, p.77). O contexto, nesta abordagem não é considerado e crenças podem ser vistas como empecilhos que não permitem que ações sejam adotadas pelos alunos. Não dá importância à linguagem dos alunos e não admite que os dados expostos no questionário sejam interpretados de forma consistente.

Para a *abordagem metacognitiva*, crenças são apresentadas por Barcelos (2001, p. 79) como “conhecimento metacognitivo”. A abordagem utiliza de entrevistas e relatos como coleta de dados e, às vezes, também faz uso de questionários. Na abordagem metacognitiva os alunos tem a oportunidade de refletir e falar sobre “suas experiências de aprendizagem”, e não investiga a relação entre crenças, ações e contexto, sendo vista também como obstáculo para a aprendizagem.

Na *abordagem contextual* crenças são vistas sob uma perspectiva diferente: elas são investigadas por observações feitas na sala de aula, levando em consideração o contexto e do qual dependem. Assim, o comportamento do aluno e suas ações dentro de um determinado contexto são aqui levados em conta, no intuito de compreender crenças em contextos específicos. Considera, ainda, que o aluno vem para a sala de aula com um conhecimento que dever ser considerado para que suas crenças e ações sejam melhor compreendidas. Esta abordagem também faz uso de entrevistas, sugerindo e investigando crenças e ações, repito, dentro do contexto do aluno, considerando-o como agente social que interage dentro de uma determinada comunidade. Estudos que fazem uso desta abordagem consomem muito tempo e requerem um número menor de participantes.

Barcelos (2001) ressalta a importância dos estudos sobre crenças e ensino e aprendizagem de línguas e conclui que

A pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas precisa ir além da simples descrição de crenças como indicadores de um comportamento futuro. É preciso uma investigação contextualizada das crenças. É necessário entender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora de sala de aula (BARCELOS, 2001, p.87).

Desta forma, ao investigar sobre crenças de alunos deve-se considerar suas experiências e como elas são interpretadas por eles; suas ações; e como o contexto social interfere e molda suas experiências. Vieira-Abrahão (2004) sustenta os estudos de crenças na sala de aula de formação de professores justificando que o aprendiz traz consigo uma bagagem que precisa ser desconstruída antes mesmo que seja acrescentado um novo objeto. A autora se apoia em Zeichner e Liston (1996) ao dizer que “entender e dirigir suas práticas educacionais depende da compreensão do professor de suas próprias crenças e sentidos, pois muito de sua forma de ensinar está enraizado em quem ele é e em sua própria percepção de mundo” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 131). E, como há essa influência das crenças sobre o comportamento do aprendiz, a sala de aula, ambiente formado por indivíduos múltiplos e com identidades diversas, seria um local onde as crenças poderiam ser afloradas, e colocadas em cheque, provocando mudanças ou a confirmação das crenças ali reveladas.

Barcelos (2006), ao tratar da importância das crenças sobre o comportamento e ações do indivíduo, assegura que apesar de crenças e ações não terem uma simples relação de causa e efeito, “podem causar impacto nas ações, e, por sua vez, as ações causam impacto nas crenças” (BARCELOS, 2006, p. 128).

Pensando na influência que as crenças podem exercer sobre as práticas pedagógicas, ressaltamos a necessidade e a importância de estudos que revelem quais crenças são suscitadas quando o tema Identidade é inserido na sala de aula de formação de professores de Língua Inglesa, pois, como ressalta Oliveira (2011), “em se tratando de aprendizagem, as crenças podem influenciar de maneira (in) direta a abordagem dos alunos, bem como sua percepção sobre o que seja ensinar-aprender línguas” (OLIVEIRA, 2011, p. 342). O autor ainda chama a atenção para a relação entre ações e experiências pessoais, já que, segundo indica, essa relação faz com que as crenças sejam melhor compreendidas, sendo modificadas, formadas e reconstruídas sempre que o aprendiz é exposto a novas informações e situações.

Vieira-Abrahão (2004), considerando a relevância da experiência trazida pelo aprendiz para a sala de aula, ressalta que “ao adentrar um programa de formação, seja em situação de pré ou em serviço, o professor traz consigo valores, crenças, pressupostos, experiências e conhecimentos que, sem dúvida, merecem ser considerados” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 132). A autora completa afirmando que o aluno, futuro professor, traz na sua bagagem de vida uma rica experiência como aprendiz, talvez resultante do seu papel como professor ou de conhecimentos teóricos acumulados ao longo do seu momento de graduação. Juntando-se a isso, suas identidades e emoções, construtos que, na visão de Barcelos (2013) necessitam de investigações mais profundas no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

2.5 Crenças, Identidades e formação de professores de línguas

Com a proposta de contribuir para um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, este estudo propõe analisar crenças apresentadas por alunos do curso em questão quando o tema Identidade é inserido na sala de aula de graduação. A partir dessa temática propus discussões em torno de temas como formação de professores de línguas, sala de aula crítico-reflexiva, o papel do professor e do aluno na sala de aula, Língua Inglesa e globalização, identidade, dentre outros que contribuíram para que pudesse pontuar e analisar crenças em alunos, surgidas nas discussões.

Tratar de crenças na sala de aula se faz importante quando levamos em conta que formar professores de Língua Inglesa vai além de ensinar a língua e sua estrutura. Entendo que a definição de crenças considerando aspectos sociais, culturais e contextuais já nos garante uma forte justificativa para o estudo, pois elas interferem em/na nossa tomada de decisão, contribuindo, de forma positiva ou não, para nossas escolhas profissionais e com uma formação efetiva.

Barcelos (2013), ao tratar de crenças, identidade e emoções, sugere estudos mais aprofundados nessa área, para que aspectos em torno da identidade e emoções sejam melhor compreendidos. Vieira-Abrahão (2004) adverte que esta discussão pode ajudar o aluno, futuro professor, a compreender suas crenças e sentidos, o que contribui para o entendimento e direção das práticas educacionais. A autora defende que todo o conhecimento, experiência,

crenças e pressupostos trazidos pelo aluno servem como filtro de insumos quando estes são expostos às teorias e práticas trazidas para a sala de aula.

No entanto, se o professor, condutor do ensino, não compreender o que são crenças, seu funcionamento e como elas influenciam e contribuem para a formação do professor, de nada adiantaria expor os temas aos alunos durante as aulas. Crenças como: não se aprende inglês na escola pública; o professor precisa falar como ou ser um nativo; aprender inglês é aprender gramática; só se aprende inglês se viajar ao exterior, apenas os cursos livres ensinam Língua Inglesa com qualidade, dentre outras, podem interferir na práxis do futuro professor de Língua Inglesa. Crenças devem ser vistas como instrumento de motivação, permitindo que o aluno faça suas escolhas em assumir ou não ser um profissional de ensino de Língua Inglesa, assimilando, mudando e reconstruindo suas crenças ao longo de sua formação.

Ao tratar da importância da discussão sobre crenças na sala de aula de língua estrangeira na formação de professores, Silva (2008, p. 233) acredita que “a elicitación e a posterior conscientização das crenças, bem como a reflexão (crítica) sobre as mesmas pode ajudar o (futuro) professor de línguas a compreender, com mais nitidez, o complexo processo de aprende/ensinar uma LE.”. No mesmo sentido, Barcelos (2009, p.157), que inicialmente adotou o termo “cultura de aprender línguas” para se referir a crenças, ressalta que “a consciência a respeito das crenças dos aprendizes pode ajudar na compreensão de suas frustrações e dificuldades, permitindo aos professores a elaboração de um plano de ação mais efetivo com os seus alunos no propósito comum de aprender a língua.”. Isto posto, entendo a necessidade de considerar os estudos sobre crenças e sua contribuição para que a sala de aula de formação de professores seja vista como um local onde experiências sejam trocadas e que o conhecimento trazido pelo aluno seja assimilado.

Figueiredo e Pereira (2011, p. 109) afirmam que “as crenças dos professores sobre o ensino e aprendizagem influenciam sua forma de pensar e agir sobre os fenômenos da sala de aula.” É a partir daí que professores e alunos se posicionam e reagem diante do processo de ensinar e aprender línguas, mesmo quando não há teorias que possam instruí-los nas suas decisões. Para os autores, “nas situações em que o professor se vê diante de um problema e não possui conhecimento teórico aplicado para resolvê-lo, é seu sistema de crenças que aponta alternativas de solução.” (FIGUEIREDO E PEREIRA, 2011, p. 109). Ressaltam, ainda, que estas, crenças, servem como filtro para selecionar pensamentos e ações do

indivíduo, indicando caminhos e orientando na tomada de decisões. Assim, o estudo sobre crenças na sala de aula de formação de professores pode ajudar a compreender melhor a posição do professor e do aluno na sua atuação, suas escolhas e seu entendimento de como ensinar/aprender a língua do outro, bem como as condições de aprendizagem dos alunos. Estes, por sua vez, podem refletir sobre sua formação, e a partir do conhecimento de suas próprias crenças, definir sua prática pedagógica, “bem como suas origens e conseqüências, ou melhor, o que o leva a agir da maneira como age em sala de aula e em que proporção o que se desenvolve na prática contribui para o aluno, para a comunidade escolar e para a sociedade.” (Vieira-Abrahão, 2004, p. 133). Para Silva (2007) crenças interferem não só na formação da identidade, mas também no comportamento e a prática do professor, tendo este ou não consciência delas.

Barcelos (2009) assegura que

(...) para o aluno que deseja ser professor de línguas, é importante oferecer oportunidades para que ele possa tomar consciência de suas crenças sobre a aprendizagem de línguas. Essa conscientização, e se for o caso, a possível desmistificação de algumas crenças o ajudarão a tornar-se um professor mais crítico na tarefa de ajudar outras pessoas a aprender uma língua estrangeira (doravante LE) (BARCELOS, 2009, p. 158-159).

A autora completa dizendo que quanto mais informados forem os professores sobre as crenças dos aprendizes, maior serão as possibilidades de alcançar o sucesso nas intervenções que se fizerem necessárias no ambiente da sala de aula. A autora chama a atenção também para a consciência dos alunos sobre suas crenças. Segundo ela, isto permite que o aprendiz entenda quais crenças podem ser prejudiciais ou não à sua aprendizagem.

2.6 Crenças, Identidades e Emoções

Crenças, na Linguística Aplicada, tem nas pesquisas um espaço estabelecido, conforme Barcelos (2013) enfatiza. Há um número elevado de estudos na área, mas ainda existem tópicos que necessitam ser investigados e mais bem compreendidos. A autora enfatiza que estudos sobre emoções e identidades relacionados a crenças têm pouca frequência, citando exemplos como os estudos de Mastrella (2002) e Aragão (2005 e 2007). Ressalta, ainda, que tais construtos devem ser incorporados ao estudo de crenças no intuito de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Apesar de considerar uma relação complexa entre crenças, emoções e identidades, Barcelos (2013, p.153 - 154) enfatiza a importância da compreensão desta relação, e apresenta quatro motivos para que estudos na área sejam desenvolvidos e/ou aprofundados: 1) segundo a autora, ensinar e aprender línguas têm sido compreendidos como “atividades emocionais”. Já crenças são consideradas “elementos da vida mental”, incorporados às cognições. Portanto, emoções e cognição se completam e não podem ser compreendidas como fenômenos isolados. 2) a falta de discussões sobre fatores afetivos e sua compreensão no campo da cognição precisam ser revistos, “não somente o que os professores pensam, sabem e acreditam, como Borg (2006) argumentou, mas também o quê e como eles *sentem* sobre o ensino e aprendizagem de línguas.” (BARCELOS,2013, p. 154). 3) Conceituar Identidade. De acordo com a referida autora, são muitos os estudos sobre o construto na área da Linguística Aplicada no Brasil e no exterior, mas, até aquele momento, nenhum estudo investigava como identidades, emoções e crenças estão relacionados. 4) Faz referência “à ausência dos construtos de emoções e identidades em modelos teóricos anteriores sobre crenças tais como os de Ellis (1994) e Borg (2006)”, apesar desses modelos apresentarem o contexto, o desenvolvimento profissional e a prática de sala de aula como influenciadores de crenças (BARCELOS, 2013, p. 155). A referida autora destaca também a importância dos estudos sobre crenças para a Linguística Aplicada, já que as crenças possuem um papel de extrema importância no que tange à tomada de decisão, permitindo que o professor, ao interpretar, refletir e questionar suas crenças, sejam capazes de compreender como ensinam, podendo ocasionar mudança, tanto na educação, como em si mesmo. Os estudos podem, ainda, contribuir na identificação das crenças dos alunos e, daí, sua motivação, estratégias e expectativas de aprendizagem de línguas.

Barcelos (2003) ressalta a necessidade de investigações acerca da identidade, assim como os estudos sobre crenças, já que aquela é construída na interação e, portanto, mantendo estreita relação com as crenças. Ao relacionar Identidade, Crenças e Emoções, Barcelos (2013) afirma que

Nossa identidade pré-existente é formada por nossas crenças (e suas emoções companheiras) que foram construídas através do tempo e que podem ser performadas ou não dependendo dos tipos de identidade e emoções que nós desempenhamos em uma dada situação, como Lemke explicou. Aprendizes e professores interagem com professores antigos, aprendizes, livros, e mídia, e essas interações moldam uma identidade determinada de cenários familiares e papéis que eles desempenham com certas emoções e crenças. (BRRCELOS, 2013, p. 162)

Dessa forma, o indivíduo se constrói e se constitui através dos discursos pelos quais circunda, e a partir das relações que o envolvem durante sua caminhada de vida. É no meio no qual vive que ele se forma e se transforma, evoluindo e desenhando suas identidades, incentivado por fatores sociais, culturais e no contexto que nasce e se desenvolve. A Identidade é, no entanto, socialmente construída e renovada a partir de fatores contextuais e experiências, assim como ocorre com as crenças.

Seguirei, a partir deste ponto, tratando do construto Identidades, suas definições e contribuições para o estudo de crenças, lembrando sempre de que estes são construtos inter-relacionados, mas que precisam ser definidos separadamente.

2.7 Identidades: alguns conceitos

Conceituar identidade é um tanto quanto complexo, conforme afirma Leffa (2013). O autor explica que tentar definir tal conceito implicaria pensar sobre os papéis que o indivíduo desempenha enquanto membro de uma sociedade. Segundo o autor, identidade é relacional, pois “são as pessoas, acontecimentos ou situações que nos definem de inúmeras maneiras.” (LEFFA, 2013, p.52). Neste sentido, Bohn (2005) afirma que, desde que nascemos ou até mesmo antes disso, o indivíduo é *identificado* pelas pessoas que o rodeiam, atribuindo-lhe “identidade de gênero, de etnia, de primogênito ou de companheiro de irmãos mais velhos”. (BOHN, 2005, p. 98). Desde a roupa que é escolhida até os amigos fazem parte da seleção que constrói uma identidade “familiar, ética e social” pré-determinadas:

Assim, os gestos, as palavras, os nomes, o olhar dos outros, constituem o ser humano mesmo antes de ser recebido no mundo. Este talvez seja um dos motivos porque é tão difícil descrever e designar o próprio eu. Os espelhos sociais que o constituem não estão adequadamente alinhados para se poder perceber os traços que o determinam. Por isso, talvez precisamos esquivar-nos pelos contornos de nossas próprias definições para impetrarmos as figuras que os olhares alheios traçam e imprimem em nós (BOHN, 2005, p, 99).

O Dicionário de Conceitos Históricos – livro desenvolvido por Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva em 2005, e reeditado em 2009, pela Editora Contexto, apresenta o verbete Identidade como um conceito surgido das discussões sobre pós-modernidade e multiculturalismo, já no final do século XX. Os autores asseguram que o tema não é tão novo nas Ciências Humanas, pois há tempos vem sendo alvo de discussões nas áreas

da Psicologia, e Antropologia, e atualmente também da História, principalmente tendo em vista a interdisciplinaridade.

De acordo com Silva e Silva (2009) conceituar identidade seria relevante, pois o tema já adentrou as salas de aula e pode contribuir com a inquietação dos professores nas discussões sobre a diversidade cultural brasileira, que perpassa as identidades étnica, regional e social, dentre outras, e suas definições. Conforme certificam os autores, a noção de identidade se torna um dos conceitos de nossos tempos. Asseguram que

O conceito de identidade vem levantando muitas questões em diversos campos das ciências humanas. Sua origem remete à Filosofia e à Psicologia, mas hoje a Antropologia tem sido uma das ciências mais prolíferas em seu estudo. Além disso, a área interdisciplinar conhecida como Estudos Culturais – um dos principais frutos da pós-modernidade nas ciências humanas e sociais – também tem questionado a construção de identidades sob os prismas mais diversos: sociológicos, linguísticos e por meio da teoria da comunicação. Neste contexto, a noção de identidade gerou muitos conceitos diferentes: identidade nacional, identidade étnica, identidade social, cada um deles com uma gama de significados e métodos de análises próprios (SILVA; SILVA, 2009, p. 202).

A maneira pela qual essas áreas entendem e exploram o conceito de identidade pode variar em diferentes graus, “além de algumas estarem propondo reconsiderações a respeito de sua definição.” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 18). Ao refletirmos sobre identidades, percebemos que somos formados na relação com outros em diferentes contextos sociais nos quais transitamos, assumindo diferentes papéis em determinados momentos da vida (LEFFA, 2013). Identidade é compreendida como sendo pessoal, assim como “a característica de um indivíduo de se perceber como o mesmo ao longo do tempo.” (SILVA; SILVA, 2009, p. 202). Para tal definição, os autores consideram a assertiva de Dominique Wolton (1999, p. 30)⁴ que define identidade como “o caráter do que permanece idêntico a si próprio; como uma característica de continuidade que o ser mantém consigo mesmo.” (Silva & Silva, 2009, p. 202). Os autores ressaltam que os Estudos Culturais originados na Inglaterra no século XX podem ser considerados como o campo de estudos que mais se preocupa com as questões identitárias. Silva (2000) reitera que

a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade é tampouco definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p. 96-97).

⁴WOLTON, Dominique. Pensar a comunicação. Rio de Janeiro: Difel, 1999.

Estudos encabeçados por Stuart Hall (2003) discutem hierarquias culturais, e ainda conceitos como “raça, etnia e nação, do ponto de vista da produção cultural, trabalhando temas como indústria cultural, cultura popular, colonialismo e pós-colonialismo. Temas para os quais a compreensão das identidades é fundamental.” (SILVA; SILVA, 2009, p. 204).

Hall (2003) defende três concepções de identidade. A primeira define O Sujeito do Iluminismo. Centrado, único e autônomo é dotado de razão, consciência e ação: o sujeito cartesiano. Tem no seu centro um núcleo que se manifesta no nascimento e se desenvolve com o tempo, e cuja essência era o mais íntimo da identidade.

O Sujeito Sociológico, segunda concepção adotada pelo autor, é complexo, assim como o mundo moderno. Indica um sujeito nada autônomo, nem tão pouco autossuficiente como na concepção anterior. É um sujeito social, cuja identidade é construída na interação entre ele e a sociedade. Apesar de ainda manter sua essência, essa passa por mudanças que o transforma ao longo do seu contato com o mundo. Assim, segundo Hall (2003), se inicia a fragmentação da identidade.

A terceira e última concepção é a de um Sujeito Pós- moderno, que tem uma identidade histórica, não biológica, variável de acordo com o momento, e não mais unificada. Isto posto, entendo que só existimos por causa do outro, e somos definidos por situações e acontecimentos sociais que moldam, constroem e reconstroem nossas identidades. Conforme Hall (2003),

as identidades são posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora “sabendo” (aqui a linguagem da filosofia da consciência acaba por nos trair), sempre, que elas são representações, que representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma visão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeitos que nela são investidos (HALL, 2003, p,112).

Silva (2000) adverte que ao estudarmos identidades, devemos levar em conta sua relação intrínseca com a diferença, já que uma não existe sem a outra. Neste sentido, Woodward (2000) completa essa assertiva, corroborando Leffa (2013) ao afirmar que a identidade é construída a partir de relações, dependendo de outra para existir.

Silva e Silva (2009) consideram que

Toda identidade é uma construção histórica: ela não existe sozinha, nem de forma absoluta. É sempre construída em comparação com outras identidades, pois sempre nos identificamos com o que somos para nos distinguir de outras pessoas. A identidade feminina, por exemplo, só se constrói ante a identidade masculina, a identidade dos negros ante a dos brancos, etc (SILVA; SILVA, 2009, p. 204).

Woodward (2000) salienta que identidade é vista como “núcleo essencial” para distinguir um grupo do outro; mas que também é “contingente”, já que faz interface com discursos sociais, políticos, culturais. Leffa (2013) assegura que nossa identidade é mascarada por algo que nos identifica, aquilo que nos faz diferentes dos outros, seja pela profissão, pelos traços físicos, preferências pessoais, idade, etc.

Contudo, pensar sobre identidades e suas definições seria refletir sobre quem somos e o que nos constitui. Tratar de identidades seria falar sobre fatores relacionais que, de forma contagiante, permitem que sejamos definidos a partir da visão do outro. Dizemos contagiante por acreditar que o que somos para o outro seja, por vezes, compartilhado com os demais, o que, como num contágio, pode acelerar o processo de construção de novas identidades. Woodward (2000) conceitua identidade como social, por causa das relações que mantemos com o mundo; simbólica, constituída por uma imagem que é formada de nós pelo que temos ou por quem somos; e nacional, no sentido de pertencer a um país, grupo ou nação que, dependendo do valor ou da importância que lhe é atribuída. Isto permite que a identidade seja ou não sinônimo de poder.

2.8 Identidade e diferença

Nos últimos anos, questões como a do multiculturalismo e da diferença têm sido colocadas nos centros das discussões em contexto de globalização, mesmo que de forma marginal, reconhecidas como legítimas questões do conhecimento. Silva (2000) estranha, no entanto, “a ausência de uma teoria da identidade e da diferença” (SILVA, 2000, p.73). Para o autor, tratar de “multiculturalismo” seria fundamentar-se no apelo “à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”, o que torna um problema a ideia da diversidade. Segundo o autor,

Nessa perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, qual a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e diferença (SILVA, 2000, p. 73).

O autor questiona se essa perspectiva liberal daria conta de esgotar todas as questões em torno da identidade e da diferença e, ainda, se esta é uma base suficiente para atender às necessidades de uma “pedagogia crítica e questionadora”. Ao nascermos estamos

cercados por pessoas que contribuem, fornecendo dados para que a nossa identidade se transforme, mudando ao longo dos anos.

Woodward (2000) lembra que os processos históricos estão entrando em colapso, favorecendo o surgimento de novas identidades. Para a autora, tais processos eram responsáveis pela fixação das identidades, que agora são forjadas e muitas vezes contestadas através de movimentos que se configuram na construção de uma política da diferença.

A interação entre fatores econômicos e culturais, causada muitas vezes por movimentos migratórios e também pela globalização, faz com que novas identidades sejam construídas, moldadas, pluralizadas, diferenciadas.

Woodward (2000, p.39) assegura que “as dimensões políticas da identidade tais como se expressam, por exemplo, nos conflitos nacionais e étnicos e no crescimento de novos “movimentos sociais”, estão fortemente baseadas na construção da diferença”. Assim, como considera a autora, a identidade se faz pelo processo de dependência da diferença, não sendo, portanto, o oposto dela. Mastrella-de-Andrade (2013) corrobora esta assertiva ao afirmar que

Assim como a identidade, a diferença, aparentemente, dá a impressão de que simplesmente existe, naturalmente – quando dizemos “elas são japonesas”, também temos a impressão de que fazemos referência a uma identidade que se esgota em si mesma, independente. Entretanto, identidade e diferença estão em estreita dependência. Ao afirmarmos “somos brasileiras” entramos em uma extensa cadeia de negações em que sempre nos colocamos em oposição ao que somos (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 32).

Desta forma, as identidades são isoladas umas das outras na diferença, considerando oposições que estão presentes não só entre indivíduos, com na mesma pessoa. Bauman (2004), em entrevista para Benedetto Vecchi, foi interpelado sobre a comparação entre identidade e um quebra-cabeças. O autor, ao explicar a comparação, ressalta que a identidade pessoal seria montada da mesma forma que tal objeto: peça a peça. Mas, alerta que, diferente do quebra-cabeças, a identidade nunca seria composta por completo, já que faltariam peças ou que, por mais que tivéssemos todas, jamais saberíamos qual figura se formaria ao final da montagem, enquanto no quebra-cabeças a figura a ser completada vem exposta na embalagem do jogo.

As peças, entrelaçadas e encaixadas, formam nossas identidades, permitindo que sejamos diferentes, já que as peças que compõem o quebra-cabeças não são iguais.

Assim, entendemos que a identidade se faz na e pela diferença, pois é composta por características próprias, exclusivas, que nos tornam singulares, diferentes, mesmo que sejamos iguais em alguns pontos, como é o caso da identidade nacional. Woodward (2000, p. 11) afirma que “a identidade é marcada pela diferença, mas que parece que algumas diferenças (...) são vistas como mais importantes que as outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares”, afinal, ambas têm, por si, uma relação social, dependentes de relações de poder que, por vezes, faz com que identidade e diferença sejam impostas e, portanto, disputadas.

Silva (2000) explica que a identidade carrega em si o sentido de marcar limites, de definir o quem é e quem não é, classificando o mundo, demarcando fronteiras, dividindo o mundo social em grupos nunca iguais, pois, na visão da identidade, as classes sociais são sempre assimétricas. Segundo o autor, “essa demarcação de fronteiras, essa separação, distinção, supõe e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder” (SILVA, 2000, p. 82). Este poder traz consigo uma disputa entre identidades que buscam, segundo o autor, recursos simbólicos e materiais, resultando em hierarquias que, por vezes, garantem acesso aos bens sociais.

Ao tratar dos fatores que permitem que identidades se transformem, Woodward (2001) vê a necessidade de compreendermos como a identidade funciona, seus conceitos, e posições assumidas pelo indivíduo no ambiente em que vive; a diversidade das identidades, que não são únicas e por vezes são “negociadas”; as relações sociais organizadas e divididas, e que dão sabor de empoderamento a algumas identidades, e os simbolismos que algumas identidades acarretam perante as relações sociais, diferenças que tornam as identidades relacionais; e ao pertencimento, que traz o indivíduo de volta às origens, ligadas à história e ao passado, e que definem quem pertence ou não a um determinado grupo social onde as identidades são consideradas fixas, e assim são mantidas.

Silva (2000) considera que a diferença seja assimilada como “entidade independente, autorreferenciada, simplesmente existe.” (SILVA, 2000, p.74). Ambas, identidade e diferença, na perspectiva de serem separadamente uma só, podem ser vistas como autocontidas e autossuficientes. Juntas, mantém uma relação de dependência, apesar de a primeira ser sempre expressa de forma afirmativa. Entretanto, tanto uma quanto a outra “simplesmente existe” (SILVA, 2000, p.74). O autor também entende que identidade e diferença são estreitamente dependentes, e acrescenta:

Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto eu só preciso fazer esta afirmação porque existem outros seres humanos que *não* são brasileiros. Em um mundo totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. De certa forma, é exatamente isto que ocorre com nossa identidade de “humanos”. É apenas em circunstâncias muito raras que precisamos afirmar que somos humanos (SILVA, 2000, p. 75).

Segundo o autor, ao afirmar “sou brasileiro” lidando com identidade e diferença. Desta forma, estou garantindo que não sou natural de outro país, ou seja, “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês”, infinitamente (SILVA, 2000, p.74), como citado por Mastrella-de-Andrade anteriormente. O que acontece, explica o autor, é que nossa gramática nos garante uma forma econômica e simplificada do que falamos, apesar de escondermos, assim, algumas situações. Ao mesmo tempo, ao afirmarmos nossa nacionalidade de brasileiros, reafirmamos nosso não pertencimento a outra nacionalidade e, negando, dizemos, mesmo de forma involuntária, que somos diferentes (dos japoneses, dos chineses, dos argentinos, etc.).

Ambas, identidade e diferença dependem de uma cadeia de declarações negativas, por vezes ocultas, sobre outras identidades, confirmando o pensamento de Silva (2000) da interdependência entre os dois construtos, um e outro, inseparáveis. Ao advertir que a diferença seja um produto derivado da identidade, já que esta seria um ponto inicial que define aquela, o autor admite que são, juntas, fabricadas nos contextos destas relações; criadas por meios de atos da linguagem.

E como tal, atos linguísticos que não podem ser compreendidos fora dos sistemas de significação, local onde adquirem sentido. Silva (2000) lembra, também, que ao fazerem parte dos atos linguísticos, identidade e diferença “são marcadas, também, pela determinação e pela instabilidade” (Silva, 2000, p. 78), já que, segundo o autor, “a linguagem vacila” ou, citando Edward Sapir (1921), “todas as gramáticas vazam”.⁵ Mastrella-de-Andrade (2013) reforça o pensamento de Silva (2000) ao afirmar que

Quando dizemos que produzimos significação, isso indica que os significados, ou seja, a identidade e a diferença, não são naturalmente dadas, mas sim construídas, criadas. Isso nos conduz a uma pergunta crucial, cuja resposta ajuda a embasar teoricamente nossa compreensão sobre questões da identidade: o que cria a identidade e a diferença e de que modo elas são criadas? Ambas são produto da língua: é na língua e por meio da língua que elas se constituem (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 33).

⁵Sobre este assunto, ver SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e diferença:**a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Ao tratar desse assunto, Bohn (2005, p.100) alerta que, ao entrar no jogo dos signos da identidade e diferença, isso acarretaria consequências, já que os signos “só podem ocorrer no terreno interindividual”. O autor argumenta que

A consciência humana é *formatada* no signo ao receber as palavras que enfeitam o inquilinato de sua moradia. A tecedura da identidade se constrói na fiação dos olhares dos outros e nos sentidos que historicamente colorem os fios dos novelos que alimentam a máquina do tear social da identidade humana. São as relações sociais, os sentidos que se produzem nessa interação que se criam as logomarcas identitárias, marcas da diferença que se instauram pelo simbólico (BOHN, 2005, p. 100)

Segundo Matrella-de-Andrade (2013), as relações sociais permitem que os significados sejam construídos através da língua. Portanto, “a definição da identidade e da diferença nunca é uma prática inocente, objetiva ou imparcial. Ao contrário, está sempre ligada a disputas e embates, choques e conflitos de interesse, poder e legitimação de verdades.” (Matrella-de-Andrade, 20013, p.38), o que permite que as duas, identidade e diferença, sejam marcadas pelo poder.

Woodward (2000, p. 40) afirma que “a marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade” e “produzida por meio de sistemas simbólicos”, o que comprova novamente a relação de dependência entre ambas. Silva (2000, p. 81) realça que a definição de identidade e diferença está sujeita a relações de poder, ou melhor: “elas não são simplesmente definidas; elas são impostas.”. Para o autor, ambas, identidade e diferença não convivem em harmonia sem ser alvo de concorrência pela hierarquia. São disputadas e estão estreitamente ligadas às relações de poder, e produzidas através do discurso.

Temos visto inúmeros trabalhos que tratam da construção da identidade dos professores de línguas e sua relação com o poder. O nosso estudo, no entanto, trata do tema Identidades como provocador de reflexões e discussões a fim de investigar como as crenças destes professores são construídas, mudadas, ou são deixadas de lado. Portanto, as relações de poder serão aqui, também, pontuadas.

2.9 O professor de línguas e a formação reflexiva

A reflexão só emerge na vida de um professor, no nosso caso, de línguas estrangeiras, quando há uma abertura para entendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e formação. Assim, a formação completa de um professor não acontece somente durante o período de graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem. Neste sentido, devemos entender a profissão de professor como qualquer outro aprendizado de um adulto, no qual a reflexão é primordial (DUTRA, 2004, p. 31).

A formação de professores de línguas há muito tem sido um desafio, tanto para as instituições, quanto para os formadores de professores. Para as instituições o problema está em fazer com que os jovens tenham interesse em ingressar em cursos de licenciatura em Letras. Quando ocorre o ingresso, os baixos salários, carga horária insuficiente, o grande número de alunos por turma na educação fundamental e média e a desvalorização profissional faz com que os alunos se formem, mas não tenham interesse em assumir a profissão. Para os formadores, o problema está em formar profissionais críticos, conhecedores de suas crenças e que compreendam a importância de sua aprendizagem para que se torne um profissional que contribua para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma efetiva.

Gimenez (2013, p.44) adverte que “criar nos jovens uma identificação positiva com a profissão de professor de línguas quando estes já optaram pela licenciatura” parece ser um desafio, pois, segundo a autora, o prestígio para aqueles que lidam com pesquisa, nos cursos de bacharelado, parece maior, somados aos desafios citados anteriormente, juntamente com a valorização da teoria em detrimento da prática. Por outro lado, Pimenta (2012, p. 28) alerta que “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrida pelas teorias da educação”. Para a autora, isso se dá pela necessidade de compreensão pelos professores dos contextos socioculturais, históricos e organizacionais inseridos no processo. Neste sentido, Barreiro e Gerbran (2006) ressaltam a importância da articulação entre teoria e prática como um processo que define a qualidade da formação, tanto inicial, quanto continuada do professor. Segundo os autores, essa articulação, que tem no professor um sujeito autônomo na construção de sua profissão, permite que o profissional seja investigativo na busca por respostas aos problemas vivenciados. Assim, os autores destacam a relevância da teoria, desde que colocada como “elemento importante na formação docente, ao propiciar variados pontos de vista para uma ação contextualizada” (BARREIRO; GERBRAN, 2006, p. 28). Quanto à prática, afirmam que esta “é construída por um conjunto de saberes que vão

além dos conhecimentos específicos, tanto no que se refere às práticas dos professores, quanto às metas dos cursos que os formarão” (BARREIRO; GERBRAN, 2006, p. 28).

Defendo, portanto, a relevância tanto da teoria quanto da prática, compreendendo que ambas possibilitam o pensar a formação docente e a reflexão como uma melhor maneira de transformar as nossas práticas. Neste sentido, Barreiro e Gerbran (2006), em consonância com Pimenta (2012), asseguram que

as práticas devem ser nutridas pelas teorias, num processo de ir e vir, que conduz à ação-reflexão-ação, na qual teoria e prática vão se construindo, modificando-se e interferindo no real. Para tanto, a formação de professores deve ser pautada por paradigmas orientados por um ensino crítico, de modo que a prática docente seja decorrente não só da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, como também do contexto social em que ela acontece (BARREIRO; GERBRAN, 2006, p. 35-36).

Silva (2013) confirma que, na atualidade, o ensino crítico e reflexivo tem sido considerado eficiente, apesar de os programas responsáveis pelos cursos de Letras não conseguirem efetivá-los. Um dos motivos para isto, afirma o autor, seria o pouco tempo destinado à realização de mudanças nos programas dos cursos, bem como

o desenvolvimento de um ensino reflexivo que proporcione ao futuro professor de línguas condições para ser capaz de investigar sua abordagem de ensinar, refletir sobre ela e estar consciente das crenças sobre o ensino-aprendizagem que permeiam suas prática pedagógica e de suas possíveis origens (SILVA, 2013, p. 31).

Assim, uma formação tradicional que não considere a relevância da conscientização de crenças, bem como de um processo constate de reflexão em busca da formação crítica do professor, não contribui para que o processo de ensino e aprendizagem possa ocorrer de forma eficaz. É necessário, também, que se formem professores reflexivos, capazes de inovar e investigar suas próprias práticas (Silva, 2013). Dentro desta perspectiva, direcionamos o nosso foco, a partir desse momento, para a formação crítico-reflexiva de professores de línguas e sua significância para o estudo de crenças, considerando Barcelos (2001, p. 89), que acentua que uma

aprendizagem reflexiva, de maneira semelhante ao conceito reflexivo dos professores, diz respeito à conscientização dos alunos sobre como eles aprendem uma língua estrangeira. Aprender reflexivamente significa abrir a discussão a respeito de crenças, estratégias e estilos de aprendizagem aos alunos, para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre suas crenças de aprendizagem e como elas influenciam suas ações para aprender dentro e fora da sala de aula (BARCELOS, 2001, p.86).

Para a autora, ao oportunizar a reflexão sobre crenças na sala de aula e estimular estudos na área, alunos e professores terão maiores oportunidades de refletirem sobre suas crenças, bem como suas influências na ação de aprender dentro e fora da sala de aula. Perrenoud (2001) afirma ser a formação, tanto inicial quanto continuada, um impulso que garante a qualidade na competência profissional do professor, que tem na autonomia e na responsabilidade certa dependência na capacidade de reflexão na ação e sobre a ação. Segundo o autor

uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso, seja em velocidade de cruzeiro (PERRENOUD, 2001, p. 13).

A meu ver, o autor define o perfil do professor reflexivo como sendo aquele que reflete na ação e sobre a ação, de acordo com sua experiência de mundo, e com os contextos nos quais se faz inserido. Refletir na ação seria, segundo Perrenoud (2001), uma reflexão durante o processo, a prática do ensinar, percebendo os objetivos, analisando as ações. Já, refletir sobre a ação seria “tomar nossa própria ação como *objeto de reflexão*”, fazendo comparações, compreendendo, aprendendo e assimilando como se deu a ação sobre a prática (PERRENOUD, 2001, p. 13). Desta forma, acrescenta o autor, “a reflexão não se limita a uma, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação de regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga”. (PERRENOUD, 201, p. 31).

Embora estudos como o de Pimenta (2012), Perrenoud (2001), Barreiro e Gerbran (2006) e Rottava e Santos (2006) tenham atentado sobre o desenvolvimento da formação e atuação do professor crítico-reflexivo, Silva (2013) ressalta que é importante que os professores conheçam suas crenças e as crenças de seus alunos, para que, diante disso, possam adentrar a formação crítico-reflexiva, evitando que os licenciandos incorporem as crenças dos professores à suas práticas, tendo em conta que o conhecimento de crenças seria apenas um dos pontos que contribuem para esta formação.

Autores como Pimenta (2001), Silva (2013) e Oliveira (2014) confirmam que os estudos sobre a prática crítico-reflexiva têm em Dewey (1933) e Schon (1989) os principais pesquisadores na área. Segundo Silva (2013), Schon faz “distinção entre ação (rotina) e reflexão (holista, guiada pela emoção, razão) e sugere um equilíbrio entre reflexão e ação, pensamento e ação.” (SILVA, 2013 p. 25). Por sua vez, Dewey, segundo o mesmo autor, sugere um modelo de ação baseado em dois construtos: reflexão na ação (reflexão antes de

ocorrer a ação) e reflexão sobre a ação (reflexão após a ocorrência da ação ou no meio da ação), ou seja, o professor reflete ao agir, no momento da prática, e após, quando pára e pensa sobre a ação que está desenvolvendo. Percebemos que esta visão aproxima Perrenoud (2001) do modelo crítico-reflexivo.

Estudos que tratam da formação de professores crítico-reflexivos, segundo Silva (2013, p. 24) tiveram início após pesquisas que comprovaram que os professores, estão chegando ao campo de trabalho com o mínimo de experiência didático-pedagógica, e, por vezes, “permeados por crenças que pouco favorecem o seu desenvolvimento profissional/intelectual.” Assim, o autor ressalta a necessidade de mais estudos na área.

Entendo que, ao adotar uma prática crítico-reflexiva, o professor de língua estrangeira pode analisar suas ações e, problematizando crenças, ser influenciado a modificar a sua prática docente. A formação crítica garante ao professor a capacidade de refletir e mudar, de forma constante, sua prática, sendo capaz de observar, questionar, discutir as teorias por ele adotadas, levando em consideração o contexto no qual está envolvido e o perfil dos alunos com os quais trabalha. Desta forma, o educador teria uma participação maior nas discussões sobre sua prática.

Voltando o foco para a proposta deste estudo que visa investigar crenças a partir do estudo do tema Identidades, percebo que, mesmo de forma indireta, os alunos refletiam sobre os temas propostos para estudo e traziam o assunto para a sua realidade escolar, pontuando problemas, refletindo sobre soluções, justificando motivos e criticando posturas que, na visão deles, deveriam ser evitadas, como mostrarão as análises dos dados em capítulo posterior. Esta postura confirma a assertiva de Silva (2013), que, há muito, defende a importância do estudo e conscientização das crenças, bem como um processo de reflexão, com o objetivo de tornar o professor um profissional crítico, capaz de mudar sua postura, o que, de acordo com o autor, não é tão simples. Para ele, formar um profissional crítico-reflexivo requer que o professor também tenha sido formado dentro do mesmo paradigma, o que muitas vezes não ocorre. O autor acrescenta que

é imprescindível, porém, que todos os formadores, graduados ou não, dentro do novo paradigma, analisem e reflitam criticamente sobre o ensino ministrado por eles, porque a forma como os saberes são transmitidos aos alunos-mestres poderá influenciar suas ações e atitudes ao adentrarem em suas salas de aula de línguas (SILVA, 2013 , p. 31).

Assim sendo, o ensino reflexivo cumprirá seu objetivo, que é, segundo o autor, permitir aos professores a melhoria ou transformação de sua prática, avaliando suas ações e as consequências que estas podem acarretar ao seu ensino.

3 ETAPAS METODOLÓGICAS

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada para o desenvolvimento, a coleta e a análise de dados do estudo. No intuito de deixar claros os procedimentos por mim adotados, dividi o capítulo em quatro etapas, a saber: na primeira são feitas considerações

acerca da pesquisa qualitativa, com ênfase no estudo de caso de intervenção; na segunda etapa, apresentamos o contexto no qual o estudo foi desenvolvido e o perfil dos alunos que se dispuseram a participar da pesquisa; parti, então para a terceira etapa, que trata da descrição dos instrumentos utilizados na coleta de dados, para, por fim, na quarta etapa, apresentar os procedimentos e análise de dados.

3.1 A pesquisa qualitativa

Este estudo se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativista, em um estudo de caso, com a finalidade de investigar e compreender crenças de alunos do 8º período de Letras/Inglês, suscitadas, problematizadas e impactadas a partir de discussões e leituras em torno da temática “Formação de Professores, Identidade e ensino de línguas”.

Para tanto, adotei a pesquisa qualitativa, com base na ideia de Chizzotti (2006) que afirma que se

o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a *interpretação* do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como *qualitativas*, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2006, p. 27-28).

Segundo o autor, os estudiosos adotam este tipo de pesquisa a fim de encontrar “informações seguras que suportem a interpretação” dos dados coletados (CHIZZOTTI, 2006, p. 28). O importante neste tipo de estudo, comenta o autor, são os instrumentos utilizados na coleta de informações. Portanto, “qualquer paradigma deve recorrer à intuição humana e à interferência interpretativa” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

A pesquisa qualitativa, atualmente, é destaque entre os estudos, no campo que das pesquisas humanas e sociais, e busca entender o indivíduo e suas ações, em um determinado contexto. Sobre a pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) sustentam que

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos da vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores desta área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança

de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Neste sentido, optei pelo estudo de caso, que proporciona o alcance dos objetivos propostos, já que considera o contexto social e permite investigar fenômenos específicos. Moura Filho (2005, p. 106) define estudo de caso como “uma investigação detalhada de um objeto ou fenômeno e de suas relações com o contexto no qual está inserido.” O autor explica que quando a pesquisa é desenvolvida na área da educação, “o estudo de caso tanto pode ser simples quanto complexo” (MOURA FILHO, 2005, p. 106), podendo envolver desde o ambiente escolar por completo, quanto uma única turma da escola, como também parte dela, buscando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Faltis (1997) define dois tipos de estudo de caso: interpretativista e de intervenção. Segundo o autor, os dois tipos dependem da observação e do uso de técnicas de reflexão para e durante a coleta de dados. O autor afirma que a análise dos dados coletados sugere descobrir a ligação entre o contexto da pesquisa e um fenômeno de interesse particular.

A pesquisa de intervenção, como o próprio nome diz, permite investigar os efeitos desta nos participantes do estudo. Zozzoli (2006) define *intervenção* como uma das etapas de investigação de pesquisa que consiste em propor ações na sala de aula, provocando discussões acerca do tema selecionado, sem pretender criar receitas para a solução de problemas; e parte de experiências tanto do pesquisador quanto do pesquisado. Para a autora, a pesquisa de intervenção procura ater-se a uma “realidade mais restrita, como a de uma disciplina, de uma situação e, por isso, não pretender contribuições sociais mais amplas”, o que a difere da pesquisa-ação, embora não deixe “de lado o objetivo de transformação das práticas, com a participação direta dos sujeitos envolvidos, o que, sem dúvida, é sua maior contribuição” (Zozzoli, 2006, p.123).

Como afirma Moita Lopes (1996), a pesquisa intervencionista investiga a possibilidade de se modificar uma situação existente na sala de aula e deve acontecer dentro do contexto pesquisado, no meu caso, uma sala de aula de 8ª período do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa. Assim, o estudo se compromete a conhecer e questionar as crenças, na busca por alcançar os objetivos propostos para a pesquisa. Seguindo as características da pesquisa de intervenção, serão organizados encontros entre esta pesquisadora e os alunos do curso, de onde, através de entrevistas, respostas a questionários e gravação de aulas, obterei dados que serão analisados e expostos ao final da pesquisa. Para tanto, uma interação entre a pesquisadora e os participantes do estudo se faz necessária.

Faltis (1997) divide o estudo de caso de intervenção em três fases: a primeira fase seria entender e descrever as condições do ambiente a ser investigado; na segunda fase é feita a intervenção proposta, a interpretação e a descrição do que está acontecendo no ambiente pesquisado; e na terceira e última fase são apresentadas as alterações ocorridas durante a intervenção. O autor alerta sobre a importância e o compromisso do pesquisador ao coletar, interpretar e analisar as informações coletadas, visando maior validade nos resultados obtidos.

Na pesquisa aqui proposta, a primeira fase foi composta pela aplicação de um questionário aos alunos; a segunda teve início com a disciplina denominada “Seminário de Tópico Variável (STV)”, durante a qual foram expostos e discutidos os textos cujo tema girava em torno de Identidades e, na terceira fase, como parte das atividades finais da disciplina, foram elaborados textos nos quais os alunos apresentaram sua posição acerca dos temas discutidos. Vale ressaltar que as discussões foram gravadas em áudio e que entrevistas foram coletadas ao final do seminário.

Stake (1994) assevera que pesquisas que adotam o estudo de caso buscam tanto o que é comum, quanto o que é singular. Portanto, seu resultado é sempre único, levando em consideração a natureza do estudo, os contextos socioeconômico, culturais, políticos, históricos, dentre outros, além dos informantes do estudo.

3.2 O Contexto: os participantes da pesquisa

O campo selecionado para a coleta de dados deste estudo foi uma universidade pública estadual, com sede no Norte de Minas Gerais, em seu campus localizado no Noroeste do mesmo estado, numa turma de 8º período de Licenciatura em Letras/Inglês. Os alunos, devidamente matriculados, foram selecionados por terem sido acompanhados por esta pesquisadora desde o primeiro período de aula. Tendo em vista que havia uma maior proximidade entre os alunos e a pesquisadora, compreendeu-se que eles estariam mais à vontade para aceitar participar da pesquisa e compartilhar suas reflexões em grupo.

A turma era composta por dezoito alunos, quatorze mulheres e dois homens, sendo que duas optaram por não participar da pesquisa, quatro não participaram de todas as etapas e tiveram seus dados desconsiderados, e doze foi, de fato, o grupo de participação efetiva desta pesquisa, composto por dois homens e dez mulheres. A idade dos participantes varia entre vinte um e cinquenta e seis anos. Por questões éticas, os participantes serão

identificados por pseudônimos escolhidos por eles mesmos no momento que responderam ao questionário utilizado na coleta de dados. Tais informações podem ser melhor visualizadas no Quadro I, a seguir.

Informante	Sexo	Idade	Período	Já estudou inglês fora do curso de formação?	Leciona?	
01	Emma	F	21	8º período	Não	Não
02	Marília	F	22	8º período	Não	Sim
03	Olívia	F	21	8º período	Não	Sim
04	Luisa	F	24	8º período	Não	Sim
05	Marcela	F	22	8º período	Não	Sim
06	Layla	F	30	8º período	Sim	Não
07	Bond	M	34	8º período	Sim	Sim
08	Carolina	F	46	8º período	Não	Não
09	Carlos	M	56	8º período	Não	Não
10	Carla	F	35	8º período	Não	Sim
11	Bela	F	29	8º período	Sim	Não
12	Izabella	F	33	8º período	Sim	Não

QUADRO I: Perfil dos informantes da pesquisa

3.2 Instrumentos e coleta de dados

A coleta dos dados que alimentam este estudo foi feita durante uma disciplina intitulada Seminário de Tópico Variável (STV), aplicada no segundo semestre do ano de 2014, com duração de 36 horas/aula, e que faz parte da Grade Curricular do Curso de Letras/Inglês oferecido pela instituição de ensino pesquisada, onde foram discutidos temas como: Identidades, formação de professores, identidade profissional, ensino e aprendizagem

de língua estrangeira, identidade e contexto de ensino e aprendizagem de línguas, identidade e aspectos afetivos, autonomia do professor e do aluno, dentre outros. A Ementa da disciplina STV, apresentada a seguir, foi elaborada pela pesquisadora deste trabalho, já que não existia na grade curricular do curso nenhuma disciplina que tratasse especificamente deste tema. Assim, apresento a seguir a ementa do curso:

Reflexões sobre Identidades, formação de professores e ensino de Línguas na contemporaneidade. Discussões sobre crenças dos professores em pré-serviço, usa emoções e frustrações diante do processo de aprender para ensinar uma língua estrangeira (LE) e sua atuação como professor não nativo do idioma que vai ensinar. Percepções acerca dos fatores que motivam o aluno, futuro professor, a desempenhar o papel de professor de línguas, bem como a diversidade de culturas e identidades que compõem a sala de aula de LE.

Exponho, abaixo, o Conteúdo Programático desenvolvido pela disciplina.

Seminário de Tópico Variável: Formação de Professores, Identidade e Ensino de Línguas
Conteúdo Programático
Unidade I – Identidade e diferença: aspectos sociais e culturais. Unidade II – O ensino de línguas, metodologias e o papel do professor de LE: breve histórico. Unidade III – Identidade, ensino-aprendizagem de línguas e autoestima na era da globalização. Unidade IV – Identidade e Ansiedade no processo de ensino e aprendizagem de LE: conflitos e frustrações. Unidade V – Identidade e aprendizagem de línguas. Unidade VI – Identidade de professores de línguas. Unidade VII – Identidade e o professor de Língua Inglesa não nativo.

QUADRO II: Conteúdo Programático desenvolvido pela disciplina

Diante do exposto, passo a elencar os instrumentos utilizados na coleta dos dados que sustentam este estudo.

3.4 Os instrumentos

Para a coleta de dados, recorri a instrumentos descritos por autores como Flick (2009), que trata da pesquisa qualitativa e seu desenvolvimento; Moita Lopes (1994) que investiga a pesquisa na Linguística Aplicada, ressaltando o contexto investigado; Rosa e Arnoldi (2006), tendo como foco a pesquisa qualitativa, cita instrumentos de coleta de dados,

como questionários e entrevistas; Oliveira (2013), que adotou a pesquisa qualitativa de coleta e análise de dados para investigar a formação da identidade de professores de línguas e a construção de si, na visão dos licenciandos; Vieira-Abrahão (2006) e Barcelos (2001), ambas considerando a pesquisa qualitativa intervencionista, com foco em crenças, emoções e identidade, considerando o contexto pesquisado; dentre outros. Quanto aos instrumentos de coleta selecionados é possível destacar: questionário semiestruturado, observação das aulas, diários de campo, entrevistas e gravação das aulas, produções escritas, dentre outros. Os participantes do estudo autorizaram apenas a gravação em áudio e solicitaram que não fossem feitas gravações em vídeo, pois elas poderiam intimidar as participações.

Flick (2009) atesta que os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa

constituem na escolha adequada dos métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção e de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

Por conseguinte, ao optar pela pesquisa qualitativa, pensei ser necessário o uso de vários instrumentos para a coleta de dados, assegurando, assim, a eficácia e validade da pesquisa, e seguindo a agenda a seguir:

Textos	Data
1. Aplicação do Questionário e discussão acerca do tema estudado	27/10/2014
2. A identidade em questão – HALL, S. A identidade em questão. In: SILVA, T.T. (Org.). Identidade e Diferença : A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, P. 7-72. 3. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual – WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.). Identidade e Diferença : A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, P. 7-72.;	28/10/2014
4. A produção social da identidade e da diferença – SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.). Identidade e Diferença : A perspectiva	29/10/2014

dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, P. 7-72.	
5. Ensino de línguas: presente, passado e futuro – LEFFA, V. Ensino de línguas: presente, passado e futuro . Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.	30/10/2014
6. Identidade e aprendizagem de línguas – LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares , Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51-81.	09/11/2014
7. Pensando identidades em contexto – MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de construção de identidades . Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 16-60.	10/11/2014
8. Linguagem e identidade; A identidade linguística em um mundo globalizado; língua estrangeira e auto-estima; a construção de identidades e a política de representação – RAJAGOPALAN, K. 2003. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética . São Paulo: Parábola Editorial. 2003, p. 23-28; 65-70; 71-76.	11/11/2014
9. Resignificando o conceito de identidade - MASTRELLA, M. R., DALACORTE, M. C. F.; Resignificando o conceito de ansiedade no processo de aprendizagem de língua estrangeira: uma perspectiva crítica. In: REES, D. K.; MELLO, H. A. B.; DALACORTE, M. C.; Múltiplas vozes: estudos interculturais, estudos de bilinguismo e estudos da sala de aula de língua estrangeira . Goiânia: Editora da UFG, 2008, p. 162-186.	12/11/2014
10. Reflexões sobre a identidade do professor de inglês não nativo – TOMAZONI, P.C. P.; LUNARDI, V. U. Reflexões sobre a identidade do professor de inglês não nativo. In: REIS, S.; KLAAS, van VEEN; GIMENEZ, T (Orgs). Identidade de professores de línguas . Londrina: Eduel, 2011, p. 141-184.	13/10/2014
11. Produção textual final – Relatório	13/11/2014

QUADRO III – Cronograma de aulas ministradas na disciplina de Seminário de Tópico Variável (STV)

Os dois primeiros textos foram conduzidos por mim, enquanto regente da turma, como introdução ao assunto proposto para discussão. Os textos seguintes foram distribuídos entre equipes de trabalho e apresentados, uma equipe por dia, de acordo com o cronograma aqui exposto, sob minha orientação, mesmo que de forma indireta. O curso naquele campus funciona de forma modular (ou sequencial), no qual o professor ministra 20 horas da carga horária da disciplina em uma única semana, o que, a meu ver, concentra o aluno no conteúdo a ser internalizado e discutido, mantendo-o com o tema ativo para o calor das discussões. Para os alunos, os cursos que ocorrem de forma modular permitem maior disponibilidade de tempo de estudo para uma única disciplina, o que também permite dedicação maior às aulas, apesar de provocar dificuldades na condução das discussões, pois a leitura dos textos selecionados foi feita de forma condensada, com pouco tempo para reflexões individuais mais aprofundadas.

As aulas foram distribuídas em duas semanas, já que a disciplina continha uma carga horária de 36 horas/aula, necessitando de nove dias para que os encontros ocorressem. Os instrumentos utilizados na coleta de dados serão elencados a seguir:

a) O questionário: a facilidade encontrada tanto na coleta quanto na tabulação dos dados faz do questionário uma das ferramentas mais utilizadas nas pesquisas contextuais “dentro de uma perspectiva de investigação das crenças” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 222). Este instrumento, segundo a autora, requer muito tempo e cuidado durante sua elaboração. Cuidados com a linguagem utilizada, clareza e brevidade nas respostas, quantidade ou tamanho das questões devem ser considerados. Os questionários podem ter questões abertas ou fechadas, ou terem as duas combinações. Como o uso de questões abertas, podem, de acordo com a autora, “explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 222). Assim, diferentemente das questões fechadas, exigem maior cuidado na análise, sendo ela mais sofisticada, e permitem o “mapeamento de percepções e crenças daqueles envolvidos no processo”, quando adotado por estudos contextuais (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 222). O questionário foi aplicado aos participantes do estudo logo no primeiro dia de aula. Composto por dezoito questões abertas, o questionário serviu como coleta de dados que podem ser comparados, mais tarde, às discussões dos seminários. Foram reservadas duas horas/aula para que os alunos tivessem tempo suficiente para responder aos questionamentos, que tinham, como objetivo principal, conhecer mais de perto o perfil dos informantes da pesquisa, e suas opiniões sobre alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

b) A entrevista: aplicadas ao final da disciplina de Seminário de Tópico Variável – STV, tiveram o objetivo de confirmar ou não e explorar as informações expostas pelos alunos durante o desenvolvimento da pesquisa. Neste caso, ocorreram de forma individual, em um tempo médio de vinte minutos, e direcionadas por três questões iniciais, permitindo que o entrevistado ficasse o mais livre possível para responder aos questionamentos. Adotei as entrevistas com o mesmo enfoque da Entrevista Focalizada, que, conforme explicado por Flick (2009, p. 144), podem ocorrer depois que os alunos são estimulados por textos, filmes, transmissão de rádio, etc., com o objetivo de verificar o impacto sobre o entrevistado. Desta forma, para o autor, toma-se uma base, a partir de comparações, para interpretar informações importantes do entrevistado acerca do assunto em pauta. Para tanto, foram elaboradas questões semiestruturadas formuladas de modo que o participante apresentasse seus pensamentos e relatasse suas reflexões acerca dos temas apresentados. Neste sentido, na

entrevista, apesar de necessitar de um roteiro pré-selecionado, “as questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 31). Não há necessidade do uso de uma ordem fixa, já que as questões pré-estabelecidas servem apenas de orientação para direcionar o trabalho (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223), sendo um dos principais instrumentos para a pesquisa qualitativa “por permitir interações ricas e respostas pessoais”.

c) Observação das aulas: definidas por Vieira-Abrahão (2006) como observação participante e observação não-participante, conforme o papel assumido pelo pesquisador, este instrumento de coleta permite a documentação das ações e ocorrências importantes para a coleta de dados da pesquisa. Fazendo uso da observação participante, na qual “o pesquisador observa-se e observa o outro, tornando-se um membro do contexto pesquisado, participando de sua cultura e atividades” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.255), em todas as aulas foram feitas anotações que resultaram em importantes notas de campo. Segundo a autora, as pesquisas qualitativas (etnográficas ou estudo de caso) implicam que o pesquisador seja, ao mesmo tempo, participante da pesquisa, mesmo havendo diferentes níveis de envolvimento. As aulas foram observadas durante os seminários direcionados pelas equipes formadas pelos alunos, tendo seus temas discutidos por toda a turma. A mim, como pesquisadora, participante e professora da turma, coube o papel de estimular os alunos a participarem das discussões, a fim de levantar e coletar dados relevantes para o estudo. As aulas foram gravadas em áudio, não sendo autorizada pelos alunos a gravação em vídeo, já que, de acordo com eles, assim teriam maior liberdade e disposição para participar e comentar o que era exposto em cada aula.

d) Textos escritos pelos alunos: para cada texto a ser discutido, e seguindo o cronograma das aulas, os alunos faziam uma leitura antecipada, em casa, e redigiam um texto sobre o que foi lido. Ao adentrarem na sala de aula, a primeira ação seria entregar o texto para a professora. Foram escritos nove textos, de acordo com a quantidade de seminários. Ao pensar em coletar os textos produzidos pelos alunos antes da discussão dos temas em seminário, o nosso objetivo inicial era verificar o entendimento e a opinião do aluno sobre o tema. Mais tarde, foi feita uma escrita final, que se tratou de um relato sobre tudo que foi discutido, no qual os alunos inseriam suas opiniões, deixando entrever suas crenças sobre o processo de aprender e ensinar línguas e também sobre a formação de professores. Para Flick (2009, p. 332) “na pesquisa qualitativa, mais cedo ou mais tarde, os textos tornam-se base dos trabalhos interpretativos e das experiências feitas a partir do material empírico como um todo”. De acordo com o autor, tudo se inicia com a compreensão interpretativa do texto

(entrevistas, narrativas, observações), já que estes textos podem surgir por meio de transcrições ou na forma de outros documentos. Por conseguinte, os relatos, depois de comparados e feita uma análise global, serviram de base de informações auxiliares a esta pesquisa. Os instrumentos foram utilizados com a finalidade de, após análises minuciosas, perceber como e quais são as crenças suscitadas quando o tema Identidades é colocado em pauta.

3.5 Procedimentos de coleta e análise de dados

Este estudo faz uso da triangulação dos dados levantados a partir da transcrição dos seminários, das entrevistas, e da leitura e interpretação dos dados fornecidos pelos participantes através do questionário e dos textos elaborados ao final da disciplina.

Após autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre, os alunos responderam um questionário com vinte questões, no qual foram inseridas informações como: idade, sexo, telefone para contato, e-mail, instituição onde concluiu o ensino médio e o nome fictício com o qual gostariam de ser identificados na pesquisa. Foram feitos questionamentos sobre a escolha do curso, interesse em lecionar Língua Inglesa, bem como os outros aspectos relativos ao curso de Letras/Inglês, e a opinião dos informantes, sobre sua formação docente. Uma cópia do questionário pode ser encontrada anexa a este documento.

Para cada texto indicado e, antes mesmo que fossem discutidos em seminário, o aluno faria uma leitura prévia com escrita sobre o que dizia o texto, inserindo sua opinião a respeito. Desta forma, os alunos eram provocados a contribuir com a discussão do assunto em pauta, já que todos (ou pelo menos boa parte da turma) teriam feito as leituras antecipadamente. Concomitantemente, fazíamos observações escritas e pontuávamos as discussões com algumas opiniões e exemplos. Ao final da disciplina, os alunos tiveram trinta dias para entregar um relato final sobre o assunto em voga nos seminários, e sua opinião a respeito do que foi discutido. Assim, como dito antes, podemos investigar, caso seja possível, quais crenças foram problematizadas e quais foram suscitadas durante o tempo percorrido das aulas. Ao final do período de aulas, foram marcadas entrevistas com três questões orientadoras e com duração média de vinte minutos, a fim de explorar ainda mais sobre as crenças levantadas pelos alunos e sua visão sobre os temas discutidos durante a disciplina.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresento e discuto os dados coletados no intuito de alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa. Ao entender a necessidade de refletir sobre o tema Identidades na sala de aula de formação de professores de Língua Inglesa, como já exposto no capítulo teórico anteriormente, e que as crenças apresentadas, a partir deste tema, pelos licenciandos, podem interferir no processo de aprender para ensinar o idioma, este estudo tem

como objetivo principal analisar de que forma discussões sobre a temática “Identidades”, inserida na disciplina na qual se deu a realização desta pesquisa em contexto de formação de professores de inglês, pode promover impactos nas crenças dos licenciandos. Com isso, pretendo identificar e elencar as crenças suscitadas e impactadas durante as discussões.

A fim de que os objetivos fossem alcançados, foram eleitos os seguintes questionamentos: a) Quais crenças são suscitadas quando o tema “Identidades” é inserido na sala de aula de formação de professores de Língua Inglesa? e b) De que maneira discussões sobre a temática “Identidades” promove impactos sobre as crenças dos licenciandos, futuros professores de Língua Inglesa?

Faz-se necessário lembrar que o tema Identidades foi utilizado aqui apenas como provocador das discussões, e selecionado a partir da ideia de que ambos os temas são inseparáveis e construídos num ambiente de interação, considerando aspectos sociais, culturais e históricos. Desta forma, pontuarei as crenças e, quando possível, o momento no qual elas foram suscitadas: se nos seminários, na entrevista ou nos relatos; e qual assunto era tratado no momento que as crenças foram ressaltadas nas discussões.

As crenças levantadas foram identificadas e organizadas em três categorias, a saber:

1. Crenças sobre a formação de professores de línguas;
2. Crenças sobre o perfil do professor de educação básica;
3. Crenças sobre o perfil do aluno, futuro professor de Língua Inglesa;

Alguns trechos dos dados coletados serão transcritos e destacados para sustentação dos fatos apresentados na análise. Os doze alunos que contribuiram para a realização deste estudo foram identificados por nomes escolhidos por eles no momento em que responderam o questionário.

Deixo claro que algumas crenças identificadas e relacionadas aqui podem fazer parte de mais de uma categoria, mesmo que não sejam apresentadas desta forma, pois, reafirmando a visão de Barcelos (2006), crenças são dinâmicas e construídas a partir de um contexto, não podendo ser consideradas isoladamente. Como dito, as crenças expostas nesta pesquisa são aquelas suscitadas a partir do tema Identidade e instigadas a partir de atividades desenvolvidas durante a disciplina Seminário de Tópico Variável: Formação de professores, Identidade e Ensino de Línguas, em uma turma de 8º período do curso de Letras/Inglês. Temas como Identidade e sua construção, Identidade e diferença, Ensino e aprendizagem de

Línguas, Formação e Identidade do Professor de Línguas são exemplos do que foi discutido a partir das leituras propostas para a disciplina.

Durante as discussões, foi possível perceber que a temática estudada levantou uma série de crenças que também foram debatidas durante as aulas. Tais crenças não serão avaliadas como certas ou erradas, e suas origens não serão investigadas. Meu intuito é apresentar, quando possível, além das crenças, o momento da discussão no qual foram suscitadas, isto é, seu contexto, bem como os contextos que possivelmente se relacionam com essas crenças e nos quais elas podem influenciar.

4.1 Crenças sobre formação de professores de Língua Inglesa

A formação de professores tem sido um tema de muita discussão quanto se trata de aprender e ensinar línguas. Miccoli (2013) define *aprender* como um processo que envolve os desafios a serem enfrentados para que o sucesso da aprendizagem seja alcançado. Quanto a *ensinar*, a autora defende que é uma questão de experiência, “algo que envolve muitos elementos que devem ser bem conhecidos para ser bem sucedida” (MICCOLI, 2013, p. 146). Neste contexto, segundo a autora, duas posturas devem ser levadas em consideração: primeiro, o professor deve se dispor a se compreender como tal. Desta forma, alcançaria as seguintes características: autoavaliador de sua personalidade, encorajador e atento à sua postura, tendo empenho, atitude e liderança para compreender e limitar seus alunos, de modo que compreenda seus limites e de seus colegas. Segundo, o professor deve compreender que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em sala de aula, diariamente, sendo, portanto, um desafio. A autora ressalta que, considerando tal desafio e que as diferenças encontradas na sala de aula não garantem que o sucesso da aprendizagem aconteça diariamente, o professor, ao buscar caminhos para que a aprendizagem ocorra, deve refletir sobre sua prática e sobre como encontrar o melhor caminho para ensinar.

À vista disso, pesquisas que tratam da formação de professores têm sofrido significativas transformações nas últimas décadas, tentando identificar o “que profissionais eficientes realizam na sala de aula, de forma a maximizar a aprendizagem do aluno” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 458). Neste sentido, segundo a autora, teorias que consideram a aprendizagem como processos mentais, cognitivos e resultantes do contexto sociocultural –

nos quais professores e alunos são inseridos antes de adentrarem a sala de aula – são cada vez mais valorizados. Principalmente quando consideram que a formação de professores, sendo processo, se constitui e se constrói ao longo do tempo, em torno de uma prática atrelada à teoria, e mantida pela reflexão.

Na Teoria Behaviorista, que vê e que busca a aprendizagem como resultado de estímulo e esforço, desenhava-se um profissional que fazia uso de treinamentos, no qual o professor era quem detinha e servia como base de todo o conhecimento. Esta teoria mostrou-se insuficiente para explicar os processos de ensino e aprendizagem, pois construía o conhecimento através de técnicas e formação de hábitos, e pelo qual o indivíduo era condicionado por meio de treinamento e repetição, sem considerar o desenvolvimento de ambos, professores e alunos, seus processos mentais e o contexto no qual estão inseridos.

Com uma nova visão, a Cognitivista, a construção do conhecimento acontece de forma gradual, mental. Aqui “os indivíduos são envolvidos desde o nascimento na construção de significados pessoais, na sua própria compreensão da experiência” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 459). Como considerava a produção do conhecimento como um processo psicológico, isolado na mente, a visão cognitivista também deixava de considerar os contextos sociais e físicos.

Já, a pesquisa Interpretativista, com base nos estudos cognitivos, considera o conhecimento como uma construção social e resultante de práticas sociais, voltando sua visão para “o que os professores fazem, como fazem, como interpretam o que fazem” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 459), valorizando a experiência prévia dos professores e a influência que esta experiência tem sobre sua prática.

Os pesquisadores passaram a perceber que “as experiências prévias dos professores, quer como alunos ou professores, o conhecimento adquirido nos cursos de formação e as experiências em diferentes contextos de ensino e aprendizagem moldam a maneira como os professores pensam e constroem suas práticas” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, P. 459). Neste sentido, a formação de professores, bem como de sua identidade profissional, têm em sua aprendizagem um perfil baseado naquele professor que busca no convívio social e na compreensão de si, dos seus alunos e do contexto, a construção de sua prática docente.

Ensinar e aprender uma língua estrangeira ou segunda língua, conforme Almeida Filho (2013), constitui uma ordem hierárquica quando considerados como processo. De acordo com o autor, o professor vai para a sala de aula embebido de ideias anteriores que moldam e constroem seu ensino e o torna possuidor do conhecimento. Tais ideias são complementadas e, para que sejam colocadas em prática, estão na dependência da aceitação, tanto na formação inicial quanto na continuada, pelo professor. À academia, reforça o autor, caberia o papel de formar licenciandos agentes em um processo de ensino e aprendizagem. Assim, quando se trata da formação de professores, precisamos considerar que ela ocorre de forma contínua, construída a partir de práticas sociais. Neste sentido, os licenciandos (durante as entrevistas, relatos, seminários e nas respostas aos questionários) relataram que esse papel de formador de agentes no processo de ensinar línguas, considerando a instituição de ensino que estudam, é bastante falho. Durante as discussões em sala, fazendo uso da fala de Bohn (2005), em que o autor ressalta que “a identidade também se constrói na voz das instituições que se expressam nos textos e discursos dos projetos políticos pedagógicos e em seus documentos sobre objetivos educacionais perseguidos em suas propostas pedagógicas” (BOHN, 2005, p. 103), a participante Bela fez o seguinte comentário:

[E1] Bela: *Apesar de o professor ser moldado pelas exigências institucionais, muitas das vezes fica sem o direito de opinar e decidir o melhor caminho a ser tomado em sala de aula, cumprindo regras.*

Por sua vez, Layla, tratando do mesmo tema, pensa diferente de Bela, ao dizer que:

[E2] Layla: *a verdade é que o professor precisa ser profissional, ele se preparou para essa tarefa (de ser professor), ele sabe como deve agir. Espera-se que o médico, por exemplo, não aja de acordo com as exigências sociais e/ou institucionais. O professor deve ser o detentor do conhecimento e ter sua própria identidade, independente das opiniões alheias. Portanto, é de suma importância que o professor domine o que ensina, mas para um total domínio é preciso um bom investimento na formação.*

Vê-se, nesse relato, que Layla [E2] acredita que se formar como professor ou qualquer outro profissional depende não só do empenho da instituição de ensino, mas principalmente do esforço do aluno, que deve investir na sua formação em busca de sua identidade profissional. Carolina também dá sua contribuição sobre o papel da instituição na formação de professores de Língua Inglesa. A aluna ressalta que

[E3] Carolina: *A universidade deixa a desejar no papel idealizado por nós, estudantes de Letras, não havendo mais momentos reflexivos sobre a prática.*

Ao assumir que o licenciando precisa de muito mais conhecimento do que o adquirido na faculdade, e de uma formação continuada, a aluna faz referência ao papel do licenciando:

[E4] Carolina: *a gente não busca. A faculdade te dá os nortes, mas é você quem tem que ir atrás pra ter domínio ((do conteúdo para ensinar)).*

O processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira, para que ocorra de fato, depende, como posto por Carolina [E 3 e 4], do papel assumido pelo licenciando e das condições oferecidas pelo ambiente de aprendizagem em seu entorno. Ou seja, esse processo também depende “da abordagem de aprender dos alunos e de aprender e ensinar de terceiros (diretores, coordenadores, autores de materiais adotados entre outros)” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 8). Ao expressarem suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e a formação de professores, os licenciandos investigados apresentaram justificativas que servem de base para suas afirmações, conforme veremos a seguir.

4.1.1 O que se aprende na faculdade não é suficiente para ensinar.

De acordo com os licenciandos, ao tratar da formação de professores, a faculdade deve oferecer condições didáticas e metodológicas que permitam que eles aprendam e ensinem a Língua Inglesa de forma eficiente para que possam oportunizar aos seus futuros alunos uma aprendizagem coerente, processual e efetiva. Isso, acreditam eles, dependeria da grade curricular oferecida pela instituição e do esforço do aluno, conforme mostram os trechos a seguir:

[E5] Olívia: *só o conhecimento adquirido na faculdade não é suficiente para ensinar. É necessário esforço e dedicação em casa no planejamento das aulas. Porque ensinar exige um certo domínio.*

[E6] Izabella: *mudança na grade curricular, com uma carga horária maior para inglês. O que aprendo em Inglês não é suficiente, para me formar em inglês tenho que fazer um curso livre.*

As alunas justificam sua crença afirmando que saber a língua que se pretende ensinar é primordial para a sua formação, mas que dificuldades como carga horária insuficiente, falta de planejamento e troca de professores e metodologias de ensino durante os períodos letivos contribuem para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma insatisfatória. Do ponto de vista sociocultural, aprender a ensinar “baseia-se no pressuposto que saber, pensar e entender são frutos da participação em práticas sociais de aprendizagem e de ensino em salas de aula ou situações escolares” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 460). Assim, considerando a preocupação de Olívia de que o que se aprende não seja suficiente para ensinar, penso que, de acordo com a teoria sociocultural, o licenciando também deve ser agente do seu conhecimento, ou seja “o agenciamento humano é essencial”, quando reconhecemos que formar um professor vai além “de um processo de aculturação a práticas sociais de ensinar e aprender existentes, mas se constitui também de um processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas e acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 460).

Isso pode ser confirmado também nas falas a seguir, quando Layla, Carlos e Emma falam também sobre o que pode contribuir para que eles tenham uma boa formação:

[E7] Layla: *ter mais aulas e aulas com qualidade. O que eu aprendo na faculdade não é suficiente para ensinar, pois são poucas aulas e nem sempre são aulas com qualidade.*

[E8] Carlos: *o que aprendi não é o suficiente. Porque o curso não prioriza o ensino de Língua Inglesa.*

[E9] Emma: *não acho suficiente o que é passado no curso em relação à matéria específica, aulas muito corridas, muitas informações em curto prazo.*

Para Schmitz (2009) todas as instituições que oferecem formação em línguas estrangeiras deveriam preparar o licenciando no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, ou seja, o licenciando deveria sair da graduação bilíngue, competente no idioma que vai ensinar. Na visão do autor, caso isso não ocorra, a universidade estará contribuindo para ineficácia do ensino da língua em escolas públicas, particulares e secundárias. Como é possível entender nas crenças dos licenciandos, um dos fatores que contribui para a falta de conhecimento/domínio das quatro habilidades seria a carga horária insuficiente, uma das reclamações dos licenciandos investigados por este estudo.

Um fator que deve ser levado em conta é que os professores formadores priorizem não só a teoria, como também a prática na sala de aula de formação de professores, conforme anteriormente observado por Olívia [E5]. Trazer para as aulas experiências adquiridas durante pesquisas de mestrado e doutorado é de extrema importância para a formação profissional. Mas, entendo que, atrelado a isso, questões práticas interligadas a reflexões tornam o licenciando, futuro professor, mais próximo da realidade que vai enfrentar. Quando a prática é ligada à teoria, atrela-se aí o papel reflexivo do licenciando, o que permite o desenvolvimento da identidade profissional do professor, que ocorre de modo constante.

Desta forma, o licenciando, ao tornar-se professor deixaria o papel técnico, de instrutor de ensino de idiomas e passaria a ser um profissional crítico-reflexivo, colaborando para que ensinar e aprender o idioma alcancem os objetivos: desenvolver junto aos alunos um ensino e aprendizagem reflexivos, a partir do qual o professor de línguas tenha “condições para ser capaz de investigar sua abordagem de ensinar, refletir sobre ela e estar consciente das crenças sobre o ensino-aprendizagem que permeiam sua prática pedagógica e das suas possíveis origens” (SILVA, 2013, p. 31). Quando isso não ocorre, os licenciandos, quando professores, não se sentem preparados o suficiente para lecionar, conforme os trechos destacados anteriormente.

No entanto, entendo que o aluno também pode contribuir para que tenha uma formação de qualidade, considerando o pensamento de Almeida Filho (2013) ao afirmar que o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira requer não só conhecimento, mas também organização das atividades, reflexões e avaliações que, influenciadas por uma abordagem, “equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 30). Na sala de aula e fora dela alunos e professores têm, segundo o autor, tarefas que devem ser cumpridas antes que a próxima aula chegue, ou seja, avaliações e reflexões por parte do professor, e revisões e atividades teóricas e práticas por parte do aluno.

Além disso, para que a formação de professores seja realmente efetuada, ela deveria se desenvolver a partir da reconstrução e transformação das práticas sociais dos licenciandos, considerando suas necessidades individuais e dos contextos de ensino, e onde o agenciamento humano se faz primordial, conforme postula Vieira-Abrahão (2012). Para a autora, que considera a perspectiva sociocultural, “a aprendizagem do professor e as

atividades de ensino são compreendidas como originárias das participações dos docentes nas práticas sociais” (VIEIRA-ABRHÃO, 2012, p. 462), permitindo a mediação entre o conhecimento teórico, científico, e a prática relacionada a experiências cotidianas, para que o licenciando, depois de formado, desenvolva suas identidades profissional e social, alcance sua realização e atue na construção de uma sociedade melhor.

De acordo com os depoimentos dos participantes do estudo, muitos fatores impedem que a formação de professores alcance seus objetivos e ainda influenciam a prática desses alunos quando adentrarem a sala de aula. Layla, que acreditava que terminaria a faculdade falando fluentemente a Língua Inglesa, assegura que:

[E10] Layla: *A formação de professores de língua estrangeira hoje no Brasil, não prioriza o mais importante, que é o domínio da língua que será ensinada por eles. O professor ao ir para a sala de aula, muitas vezes sem estar preparado, ele pode prejudicar o aluno com sua pronúncia incorreta. É claro que a metodologia, a didática do professor também conta muito, mas ao perceber que tem dificuldades, ao ser testado pelos próprios alunos ou outros pode causar no professor um complexo de inferioridade.*

A insegurança causada pelo pouco conhecimento do professor sobre o conteúdo que vai ensinar é uma situação que também deve ser considerada. Suas emoções, atreladas às crenças, podem, como defendido por Barcelos (2013), contribuir para a formação da identidade do professor, tanto de forma positiva no sentido de instigar o profissional na busca por uma capacitação que atenda às necessidades de mercado; ou de forma negativa, sendo um obstáculo para que o licenciando assuma sua profissão de professor, por se considerar incapaz de aceitar tamanha responsabilidade.

Como podemos observar na fala de Layla, a formação precária e a falta de experiências práticas podem gerar no professor “ansiedade e frustração por não poder desempenhar o que veio a ser conhecido (explicitado teoricamente) e desejado” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 21), já que o estudo com base apenas em fatos teóricos pode apresentar ao licenciando a identidade de um profissional que não condiz com a realidade. Nessa perspectiva, o autor também destaca a importância de formar profissionais guiados pela reflexão sobre o seu ensino, permitindo ao futuro professor o conhecimento de experiências, práticas e abordagens de ensinar a língua estrangeira, além de oportunizar o conhecimento e desenvolvimento de metodologias e procedimentos sobre ensinar e aprender uma nova língua.

Gimenez (2009), ao comentar sobre a formação de professores e os pontos que contribuem para a baixa qualidade do ensino de Língua Inglesa e, conseqüentemente, a falta de aprendizagem dos alunos nas escolas, ressalta que “é comum, não só em nosso país, mas também em outros da América Latina, constatar-se que os professores de inglês demonstram níveis insatisfatórios de proficiência linguística e de preparo profissional para lidar com as situações adversas da maioria das salas de aula” (GIMENEZ, 2009, p. 108). Isso faz com a maneira pela qual a formação de professores tem sido tratada seja foco de uma série de pesquisas na área. A preocupação, segundo a autora é entender se há realmente uma reflexão na sala de aula de formação de professores, ou se, mais uma vez, o professor (neste caso, o formador) continua sendo tratado como o centralizador da aprendizagem. Nestas condições, a autora destaca uma preocupação para os programas de formação de professores: “criar condições para que aquilo que se deseja ver acontecendo nas escolas também seja vivenciado durante esse processo de formação” (GIMENEZ, 2009, p. 109).

Quanto ao domínio do conteúdo a ser ensinado, Paiva (2009) alerta sobre a importância de o professor ter conhecimento da língua que vai ensinar. Para a autora, “ninguém ajuda outra pessoa a aprender aquilo que ele mesmo não sabe” (PAIVA, 2009, p. 32). Lima (2011, p.169), por sua vez, chega a questionar: “como é que nos propomos a ensinar algo de que não temos conhecimento, principalmente em se tratando de uma língua estrangeira?”. Leffa (2011) responde a esse questionamento afirmando sobre a impossibilidade de se disfarçar o não domínio de uma língua estrangeira. O autor alerta que sentimentos podem sim, ser disfarçados, mas a falta de domínio de uma língua, como inglês ou espanhol não.

Aprender uma língua estrangeira demanda tempo e não ocorre de um dia para outro, o que pode se tornar, segundo Miccoli (2013), um desafio. Um fator que vejo como contribuição a esse desafio seria o entendimento do professor sobre o que e como vai ensinar, como sendo fatores essenciais para a aprendizagem. Leffa (2011) argumenta que no Brasil não há uma preocupação em avaliar o conhecimento do professor, mesmo quando se trata de concursos, como se todos os professores soubessem as mesmas coisas, genericamente, desconsiderando o saber específico do conteúdo lecionado pelo profissional. Segundo o autor, “o saber não pode apenas espalhar-se pela superfície como um perfume sobre a pele; precisa penetrar no organismo e provocar mudanças. Cada professor deve ter o seu saber, diferenciado dos saberes dos outros” (LEFFA, 2011, p.22). Portanto, saber ou “dominar” o conteúdo, ou seja, ter conhecimento da teoria e habilidades práticas do que se vai ensinar

torna-se essencial para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Atrelado a isso, questões como a reflexão sobre a prática, didática de ensino, a valorização da cultura (nacional e estrangeira) e o uso de estratégias e metodologias de ensino que sejam testadas e modificadas para que se encaixem na realidade do aluno devem ser consideradas. Sobre o domínio do conteúdo a ser ensinado pelo professor, as discussões ainda serão retomadas adiante.

Gimenez (2004) comenta que há tempos a formação de professores não era um assunto tão estudado ou de relevância. Os estudiosos da área tinham o foco principal voltado para questões de língua e ensino, o que, a meu ver desconsiderava a formação de professores como parte do processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira. A partir daí, este profissional do ensino passa a ser investigado como parte integrante deste processo, descentralizado do domínio de técnicas de ensino e com autonomia na tomada de decisões (Gimenez, 2004). Desta forma, questões como domínio do conteúdo a ser ensinado/aprendido e das metodologias de ensino, como dito anteriormente, bem como a formação continuada, dentre outros, formam agora um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas por estes profissionais.

Ao observar o depoimento de Layla, no excerto E10, percebo que a preocupação com uma formação de qualidade e que resulte em dados positivos para todo o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira faz a aluna lamentar que o que aprendeu na faculdade não é suficiente para ensinar, e que a carga horária dispensada para a disciplina não contribui para que o aluno aprenda. Layla fez curso livre de inglês e ainda estuda fazendo aulas pela internet. Mas, até o momento da entrevista, disse não ter segurança e conhecimento suficientes para assumir uma sala de aula. Por sua vez, Carolina, ao tratar da formação de professores de Língua Inglesa, afirma:

[E11] Carolina: *a universidade deixa a desejar no papel idealizado por nós estudantes de letras, não havendo mais momentos reflexivos sobre a prática, o que vigora é o discurso tradicional, e nós professores-alunos não estamos em condições para mudar tal discurso, nos sentindo assim, impotentes para tal.*

Sobre o discurso tradicional, a licencianda comentou que, durante as aulas na graduação, o professor priorizava apenas o ensino e a aprendizagem de regras gramaticais, e pouco abordava as quatro habilidades linguísticas. Ela relata que o que aprendem não é o suficiente para ensinar, e sugere o que deve ser feito pelo licenciando para que as dificuldades

encontradas por eles durante a aprendizagem sejam amenizadas, incluindo uma formação continuada:

[E12] Carolina: *Interesse, gostar do idioma acredito ser de muita importância gostar para investir na profissão e entusiasmo para conhecer primeiro a si e depois entusiasmar e encantar o outro. Não acho suficiente o que aprendemos e mais uma vez defendendo a formação continuada dentro da disciplina.*

O fato de “conhecer melhor a si”, como mencionado, sinaliza uma preocupação da licencianda em conhecer a própria identidade, suas crenças, percepções, para, a partir daí, se tornar uma profissional competente, a fim de contribuir para a boa formação do outro. Carolina também concorda, ao responder o questionário, que a má formação poderia resultar em profissionais que não atendam à necessidade do mercado: uma aprendizagem de línguas que contribua para a comunicação entre povos. A licencianda, durante os seminários, sugere que momentos de reflexão dentro da sala poderiam assegurar uma formação mais crítica, que possivelmente sairia do tradicional e resultando em melhoria dos processos de aprender e ensinar.

Figueiredo (2013, p. 117) argumenta que “não podemos ser ingênuos e levar os nossos alunos a aceitar tudo que leem como verdade incontestável. Muito pelo contrário, devemos elevar neles o senso crítico e reflexivo, para que possam avaliar os pontos negativos e positivos de qualquer abordagem”. Segundo o autor, os formadores de professores devem apresentar metodologias, técnicas de ensino, abordagens e teorias que condizem com o processo de ensinar e aprender, considerando, no entanto o contexto no qual estes tópicos serão aplicados, uma vez que nem todos os aprendizes conseguem sanar ou minimizar os problemas que surgem durante o processo. Assim, ao construírem o conhecimento necessário para ensinar, os formandos serão capazes de refletir criticamente sobre a teoria e aplicação sua prática, alcançando os objetivos de ensinar línguas, pontuados por Figueiredo (2013, p. 114): “fazer que os alunos se comuniquem significativamente na língua-alvo e que estejam abertos para as diferenças culturais”. Vários alunos reclamaram, principalmente durante os seminários que, por mais que ao licenciandos solicitassem, a faculdade não fazia o rodízio de professores. Mesmo entrando com requerimentos e sugerindo a troca de professor, e conseqüentemente, de método, os pedidos não eram atendidos. Assim, se sentiam impotentes e frustrados por se tornarem profissionais sem dominar o conteúdo que pretendiam ensinar. Desta maneira, a identidade profissional ficaria extremamente abalada.

Outro fator preocupante relatado pelos alunos é que o tempo dispensado na faculdade para as aulas de Língua Inglesa não é suficiente para que aprendam o que é ensinado, e sinalizam a necessidade de mudanças na grade de ensino e empenho dos formadores. Isso pode ser confirmado nas falas a seguir:

[E13] Marília: *Para ter uma boa formação é preciso que a grade curricular mude. Pois não estou aprendendo o que realmente preciso para a sala de aula.*

Quando a licencianda relata crença de que sua aprendizagem na graduação não é suficiente para ensinar, retomo o pensamento de que estudar sobre identidades seria voltar os olhos para si, suas identidades, apropriando-se de suas vozes para expor as crenças que se tem sobre que tipo de profissional pretende ser e que nível de conhecimento se deve alcançar para estar suficientemente preparado para encarar os desafios que a sala de aula pode oferecer. Nesse momento, a qualidade na formação aliada ao perfil profissional almejado torna-se essencial.

Miccoli (2013) assegura que nos currículos de formação de professores a reflexão sobre o processo de ensinar e aprender guiada pelos conhecimentos abordados durante a formação ocorre de forma superficial por não considerar que o tema deva ser discutido, de forma multidisciplinar, seja na formação inicial ou continuada. Essa reflexão, a meu ver, deveria ser um dos pontos cruciais nos processos de formação, considerando que novas formas de aprender e ensinar, aliadas a prática de ensino, podem surgir destes momentos de reflexão, assim como novas metodologias e abordagens de ensino. A autora salienta que

O conhecimento na formação de professoras pode ser mais ou menos profundo de acordo com projetos curriculares, mas qualquer instituição dedicada à formação realiza sua missão na definição e apresentação de conteúdos em programas de ensino que servirão de base para compreensões mais refinadas do conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem (MICCOLI, 2013, p. 150).

Unindo-se a isso, um estudo desenvolvido por Martins (2009) na mesma instituição de ensino aqui pesquisada revela que, por mais que os objetivos propostos pelo currículo da instituição para as disciplinas Prática de Formação e Estágio Supervisionado sejam, “em tese, aproximar a teoria e a prática” (MARTINS, 2009, p. 110), no intuito de desenvolver a prática reflexiva do licenciando, o que realmente acontece é a oferta de uma formação com foco em metodologias que não consideram os contextos nos quais estes conhecimentos serão aplicados e, portanto colaboram para a falta de interação entre teoria e

prática. Essa interação, segundo o autor, se resume apenas em aplicar conhecimentos teóricos, havendo, portanto, integração e não interação entre teoria e prática, como proposto na grade curricular. O autor afirma que alteração na grade curricular “não garante que a formação do professor seja automaticamente melhorada” (MARTINS, 2009, p. 113), já que a dicotomia entre teoria e prática prevalece, independentemente de mudança.

Tílio (2013) argumenta que expor os licenciandos às teorias sobre aprendizagem é muito importante para a formação profissional em línguas. Mas, atrelado a isso, deve haver uma reflexão sobre a teoria exposta a fim de que esta sirva de auxílio para enfrentar os desafios que surgirem durante a prática pedagógica. E, considerando a pedagogia crítica, “é importante ainda lembrar o que nos diz Freire (1970) sobre a pedagogia crítica – que a verdadeira mudança na vida dos indivíduos só pode acontecer por meio da reflexão crítica e da ação coletiva” (TILIO, 2013, p. 294). Em consonância, Silva (2013) também considera importante a formação reflexiva de professores de línguas, embora alerte que tal formação não seja o bastante. Para o autor, faz-se necessário, ainda, que o formador tenha conhecimento não só de suas crenças, como também das crenças daqueles que está formando, para, por fim, iniciarem o processo de formação crítico-reflexiva que permita ao licenciando sua emancipação como profissional. Na mesma ótica, Tílio (2013) defende que os cursos de Letras adotem a postura de multiletramentos, além do letramento crítico, permitindo aos licenciandos que sejam críticos na construção do conhecimento; e ressalta que “as crenças dos aprendizes devem ser a base para a reflexão estimulada pelo professor, que com sua experiência tem o papel fundamental de proporcionar ao aprendiz a oportunidade de refletir sobre sua aprendizagem” (TILIO, 2013, p. 295).

Sobre não ter aprendido o suficiente para ensinar, conforme assinala Marília no excerto 13, o autor revela que, considerando a abordagem sociocultural, que tem a aprendizagem como uma prática social, “o aprendiz, portanto, não adquire um determinado conhecimento ou habilidade; ele se insere (ou não) em determinados lugares, que a comunidade lhe permite ocupar” (TILIO, 2013, p. 288), lembrando que ele se apropria de práticas discursivas da comunidade na qual está inserido ou se insere, e da qual passa a fazer parte. E, afirmando que o conhecimento seja construído em meio à interação social, como já mencionado, e que a identidade profissional seja formada ao longo da caminhada docente, subscrevo a fala de Tílio (2013, p. 292), que afirma que “a própria noção de ‘conhecimento de uma língua’, aliás, não se aplica, uma vez que esse conhecimento não é estanque e completo, mas constantemente em fluxo, sendo reconstruído continuamente ao longo do tempo”. Portanto, por mais que acreditemos que o que se aprende durante a graduação não seja

suficiente para que possamos assumir uma sala, devemos ser conscientes de que “Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p.29). De acordo com o autor, nós, seres humanos somos inconclusos, crescemos e nos desenvolvemos a cada dia, já que nos inserimos no mundo (e não adaptados a ele); e disso devemos ter consciência a fim de saber que a formação docente é uma etapa na profissão, que carece de formação continuada que atenda às complexidades dos contextos de ensino e aprendizagem.

Carolina, como exposto a seguir, relata sua preocupação em aprender para ensinar Língua Inglesa e relata que um conhecimento mais aprofundado do idioma é fundamental para que o professor desenvolva seu trabalho se sentindo seguro, contribuindo com a assimilação do conteúdo pelo aluno.

[E14] Carolina: *conhecimento mais aprofundado do idioma: definitivamente isso é crucial para que o professor faça um trabalho com segurança, e o aluno, através do bom desempenho do professor possa assimilar de forma correta o que lhe foi ensinado.*

Apesar de concordarem que seja necessário empenho e dedicação para aprenderem o idioma, a maior parte dos licenciandos investigados relatam que nem sempre fazem as atividades destinadas para serem feitas em casa, como revisão do conteúdo, como é o caso de Carla, que afirma que:

[E15] Carla: *O que me impede é, de certo modo, o desinteresse e a falta de tempo.*

Dentre os alunos ouvidos na pesquisa, cinco relatam sempre revisarem conteúdo antes da próxima aula, e alguns ainda adiantam o que será estudado. Quatro deles assumem não fazer a revisão, justificando-se na falta de tempo para o estudo. O restante, três alunos dizem que fazem os exercícios e revisam a matéria, apesar disso não ocorrer com frequência.

Percebo, de acordo com os dados citados, que mesmo sendo maioria, os alunos que fazem a revisão do conteúdo não estão satisfeitos com sua aprendizagem. Eles comentam da falta de prática na sala de aula do curso, assumindo dificuldades no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas – falar, ouvir, ler e escrever, como relata Carlos, ao responder, no questionário, se ele teve ou tem dificuldades em aprender inglês:

[E16] Carlos: *Sim. Principalmente no quesito “listenandspeak”, as aulas não as priorizam.*

O aluno ressalta a necessidade de atividades que priorizem o desenvolvimento dessas habilidades, contribuindo para uma formação de qualidade. Tal depoimento nos leva a

crer que o uso de metodologias de ensino e aprendizagem, bem como abordagens de ensino, caso não sejam colocadas em prática, não contribuem para que o aluno, futuro professor, possa desenvolver por completo o processo de ensino e aprendizagem, já que os mesmos podem não estar preparados para desenvolverem tal ato. Martins (2009) assegura que expor os alunos a teorias sobre como aprender e ensinar línguas é de extrema importância, o que não significa que estes são os únicos elementos que vão colaborar para a prática na sala de aula.

Um dos elementos que podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades do professor para ensinar Língua Inglesa seria a sala de aula de formação de professores, como passo a percorrer a seguir, de acordo com as crenças apresentadas pelos licenciandos.

4.1.2 O ambiente ideal de estudo para aprender a ensinar Língua Inglesa: a sala de aula de formação de professores

Um fato que foi citado pelos alunos, tanto nas respostas dadas ao questionário, quanto nas entrevistas e relatos, foi sobre o ambiente apropriado para aprender e ensinar Língua Inglesa, com aulas diferentes e uso de tecnologia. Este ambiente foi situado tanto na sala de aula de graduação quanto nas escolas de ensino fundamental e médio. Muitos problemas são encontrados pelo professor quando adentra uma sala de aula, não apenas a de língua estrangeira.

A falta de investimentos na educação é um dado que há tempos vem desgastando o compromisso de ensinar do professor e de aprender do aluno. Condições que levam a educação básica a nível precário, como a falta de material básico (livros didáticos, de mídia e vídeo), salas cheias, horários sempre sendo os últimos, ou sendo interrompidos para reuniões dos professores, carga horária pequena, dentre outros eventos são citados em Miccoli (2010). Na sala de aula de formação de professores, a falta de ambiente equipado com laboratórios de línguas, computadores e outras mídias aplicadas ao ensino comprometem o desenvolvimento e capacitação do professor que, por vezes, mantém práticas de ensino que afetam a aprendizagem do aluno.

Quando perguntei aos participantes qual a opinião deles respeito do ambiente propício para ensinar e aprender Língua Inglesa, as respostas foram variadas:

[E17] Bela: *uma sala que tenha uma boa acústica, um bom laboratório de áudio.*

[E18] Olívia: *salas confortáveis, com ventilação, com portas e janelas.*

[E19] Luisa: *um ambiente de poucas pessoas e focam somente no ensino da língua Inglesa.*

[E20] Carlos: *interativo, com aulas de listen e speak, principalmente.*

[E21] Layla: *um ambiente que não tenha interferência de outros ruídos, vozes, etc.*

[E22] Carolina: *salas reduzidas, ambiente agradável, aparelhamento disponível, mídia em geral, conhecimento do professor e por que não uma dose de interesse do aluno.*

[E23] Izabella: *turmas reduzidas, laboratório de línguas, professores que motivem e ajudam os alunos, interesse dos alunos.*

Percebemos que os alunos acreditam que o melhor ambiente seria aquele sem interferências externas, com turmas reduzidas, laboratórios de línguas, com boa acústica, confortável, ventilada, com foco exclusivo no ensino de idiomas. Para estes alunos, a estrutura física muito contribui para que o objetivo de ensinar e aprender línguas seja realmente alcançado. Os outros alunos pensaram no ambiente de curso livre, onde a Língua Inglesa fosse dominante, mas com professores com formação universitária, pois nem sempre os autores do ensino de línguas em cursos livres têm formação superior. Vejamos, a seguir:

[E24] Bond: *um ambiente onde todos conversam somente na Língua Inglesa.*

[E25] Emma: *uma sala de aula de um cursinho livre porém com professores universitários. Ou melhor da universidade.*

[E26] Marcela: *curso livre.*

Entendo que, por mais que se tente oferecer uma formação fora dos modelos técnicos e com pouca prática, algumas instituições ainda persistem em oferecer condições onde os processos de ensino e aprendizagem ainda estão atrelados a uma teoria, pouco atentos às práticas e reflexões, apesar de deixar os alunos a par dos objetivos a serem alcançados para que se tornem profissionais completos naquilo que se propõe ensinar.

Do ponto de vista dos investigados, um ambiente mais específico, com um número reduzido de alunos e onde as aulas acontecem no idioma almejado pode propiciar a melhor aprendizagem de Língua Inglesa. Percebo que a motivação dos alunos em aprender

está ligada à ideia de que o ambiente de curso livre (turmas reduzidas, aulas em inglês, sem interferência da língua materna, mais proximidade entre professor e aprendiz), sinalizado pelos alunos, se torna um exemplo de como estes processos de ensinar e aprender possam se desenvolver atendendo as necessidades de cada um. Essa crença, ligada à necessidade de atenção e proximidade do professor formador pode estar vinculada a motivação e a ansiedade, em relação à aprendizagem da língua alvo.

Conforme cita Mastrella-de-Andrade (2011, p. 21) “de forma geral, é possível ouvir relatos tanto de professores quanto de aprendizes a respeito dos sentimentos de temor e nervosismo” ao terem que se expressar na língua estrangeira que estão aprendendo ou ensinando. A autora considera estes sentimentos como característicos de ansiedade e, portanto, aspectos que podem interferir na aprendizagem de língua estrangeira.

O curso de idiomas é visto por muitos como o lugar perfeito para que se aprenda uma língua estrangeira de forma eficaz. Barcelos (2011, p. 153) afirma que, no Brasil, “o curso de idiomas é aceito como o local em que se aprende, como lugar possível de aprendizagem. A crença é de que ali, independentemente do tempo, se aprende. O curso de idiomas parece ser a solução para a falta de aprendizagem na educação básica e no curso de Letras”. Nesta visão, o curso livre se transforma, segundo a autora, em um local que remedia as “falhas” encontradas durante os processos de ensino e aprendizagem de línguas, sendo o local ideal para que ocorra a aprendizagem, seja ela na escola pública ou em cursos de formação de professores.

Há, portanto, uma divergência entre os objetivos propostos para o curso de professores de Letras/Inglês e o meio utilizado para que sejam alcançados. Se o objetivo da instituição é que o aluno em formação termine o curso com uma bagagem de conhecimento necessário para assumir sua profissão, sendo crítico-reflexivo, autônomo, ciente dos desafios da profissão e linguisticamente competente, o mínimo que ela deve oferecer, na visão dos alunos, é uma estrutura propícia para que o objetivo acima proposto seja completamente alcançado. Neste sentido, percebo que o interesse dos alunos é que tenham, não apenas uma oferta, mas uma formação de qualidade para que possam alcançar a identidade profissional visionada por eles e esperada muitos, incluindo condições físicas específicas de trabalho e disposição dos formadores para lidar com novas tecnologias e metodologias de ensino de línguas.

4.1.3 Para ensinar Língua Inglesa o professor tem que ter domínio do conteúdo

Tendo em vista o que foi discutido anteriormente, percebo, diante do material coletado para a pesquisa, que muitos dos investigados têm a crença de que para ensinar Língua Inglesa, o professor tem que, primeiramente, ter domínio do conteúdo que vai ensinar. Mas só isso não basta. Na visão de Leffa (2013, p.383) “é claro que o professor precisa dominar o sistema da língua que ensina em seus elementos básicos como o léxico e a sintaxe, mas precisa também ir além da materialidade linguística, e conhecer qual é a ideologia dominante para poder se adequar à ordem social vigente”.

Entendo que o professor precisa ainda desenvolver sua capacidade de reflexão, de modo a construir sua prática em meio a discussões, considerando, no entanto, o espaço sociocultural dos envolvidos nos processos de ensinar e aprender línguas. Evidenciou-se, diante das discussões, que o que o licenciando expressa como “domínio do conteúdo” seria, na verdade, o desenvolvimento competente das quatro habilidades linguísticas: *listening*, *speaking*, *writing* e *reading*, como também o entendimento de gramática e aquisição de vocabulário. Ao tratar do tema, a participante Layla diz em entrevista:

[E27] Layla: *eu acho que, assim... precisa ter um certo domínio... é... saber falar, eh... não precisa falar como nativo, mas falar corretamente, néh? Talvez assim... não... porquê tem muitas palavras no inglês que a gente vai dizer e... e... e se a gente não tomar cuidado, acaba sendo pronunciado como outra coisa, néh? Ent:ão... que é o que eu mais tenho dificuldade na pronúncia... do inglês. Eu... eu... assim... são poucas as palavras que eu consigo pronunciar do jeito que eu acho que é certo. Então eu acho que o professor de inglês tem que ter um domínio assim... sobre a língua inglesa, néh? Eh... pra poder ensinar, néh?*

A esse respeito, o trecho a seguir mostra a opinião da participante Luisa:

[E28] Luisa: *Assim... as vezes, pra falar a verdade, para ser bem sincera, eu pensava: ah! Eu posso entrar na sala de aula e dar aula de inglês! Mas eu não tenho a... o domínio. Ah! Mas eu vou formar em inglês eu vou dar aula... da mesma forma. /.../ eu não vou para uma sala de aula sem ter o domínio daquilo!*

Uma formação de professores de línguas deve ir além de aprender para ensinar regras, ou seja, além de conhecimentos teóricos, o licenciando deve ainda colocar em prática o que aprendeu e, num processo de reflexão, poderá construir sua teoria, sua prática, seu desenvolvimento de ensinar e aprender dentro da sala de aula. Como já discutido aqui, uma

das preocupações de pesquisadores e formadores de professores de línguas é a questão do despreparo dos licenciandos, após graduados como profissionais em ensino de Língua Inglesa.

Não bastasse uma formação técnica, na qual ensinar e aprender se tornam meras explicações de regras e memorização de gramática, o licenciando nem sempre sai da faculdade sabendo realmente como deve (ou não) ensinar. Os níveis de proficiência linguística que não alcançam o desejável, juntamente com uma formação insatisfatória para agir como professor dessa língua, faz Gimenez (2009, p. 108) relatar que “ao singularizar o despreparo dos professores, surgem questionamentos sobre como tem sido essa formação”. Para a autora, esse ensino técnico, mecânico, vem perdendo espaço para uma formação reflexiva, como mencionado anteriormente, com a intenção de “construir identidades de profissionais abertas às instabilidades, ao encontro do novo, sem perder de vista o horizonte maior dos objetivos da educação em língua inglesa” (GIMENEZ, 2011, p.51-52).

Ao serem questionados sobre o que é necessário para ser um professor de inglês, alguns licenciandos responderam da seguinte forma:

[E29] Carla: *Creio que é preciso se especializar bastante e ter domínio da língua.*

[E30] Marcela: *Saber dar aula, ser criativo, ter domínio do conteúdo.*

[E31] Emma: *Primeiro, ter vontade de ser professor, segundo, conhecer e dominar o conteúdo. Para mim isso é o principal.*

[E32] Marília: *o bom professor tem que saber a língua e ter didática.*

[E33] Bond: *saber falar um pouco sobre a língua e saber realmente a gramática.*

[E34] Izabella: *primeiro ter domínio da Língua Inglesa, porque como vou ensinar algo que não domino? Segundo, ter didática.*

[E35] Layla: *primeiro tem que gostar muito e se dedicar bastante, depois dominar a Língua Inglesa.*

[E36] Carlos: *primeiramente boa formação e depois dedicação.*

[E37] Luisa: *Se especializar, ter domínio na fala, na escrita, na gramática e na tradução.*

[E38] Olívia: *ter domínio do inglês e dedicação para aprender. Porque os alunos cobram o conteúdo do professor.*

[E39] Bela: *muita dedicação, força de vontade. Não é fácil aprender um segundo idioma.*

[E40] Carolina: *conhecimento mais aprofundado do idioma, definitivamente isto é crucial para que o professor faça um trabalho com segurança, e o aluno através do bom desempenho do professor possa assimilar de forma correta o que lhe foi ensinado.*

O domínio do idioma é apontado pelos licenciandos como uma das principais características do professor de inglês ideal. A meu ver, por esse “domínio do idioma” entende-se que o licenciando, ao final do curso, deveria alcançar proficiência em língua inglesa, ou seja, ter conhecimentos gramaticais e das quatro habilidades linguísticas. Ao apontarem esta crença, os licenciandos, depois de formados e sem o domínio da língua, acreditam que não sairiam da faculdade prontos para assumir o mercado de trabalho, sentindo-se incompletos na profissão escolhida. Dutra (2004) afirma que esta falta de conhecimento do idioma não acontece apenas por “culpa do professor, mas também dos cursos que os preparam” (DUTRA, 2004, p. 37). Na visão da autora, os cursos responsáveis pela formação de professores são responsáveis pelos professores despreparados que estão inseridos no mercado de trabalho.

Tílio (2013, p. 291-292) ressalta que atualmente “não se opera mais com a ideia de “dominar” uma língua, mas, sim, de ter condições de criar inteligibilidade e significados através dela”. Para o autor, o importante é que o licenciando seja consciente de que, uma vez no mercado de trabalho, possa propiciar ao seu aluno a capacidade de ser agente no mundo fazendo uso da linguagem, sendo competente na construção de sentidos.

A questão de “saber dar aula”, conforme apontado por Marcela no excerto 30, me remete ao uso de metodologias e na didática de ensino. Sobre essa questão, a formação de professores de línguas, com um perfil crítico e reflexivo, deveria oferecer ao licenciando condições para que entre teoria e prática, o licenciando possa criar metodologias que melhor se adaptam ao seu contexto escolar. Faz-se necessário, ainda, que as instituições de ensino de professores formem seus alunos dando-lhes condições para que desenvolvam ações o que os deixem preparados para desempenhar os papéis relativos à sua profissão.

Barcelos (2004) lembra que formar profissionais em Letras não é de responsabilidade de um só professor, apesar de quase toda a responsabilidade recair sobre o professor de prática de ensino. Para a autora, essa tarefa seria de todo o corpo docente, considerando que ambos, formadores e licenciandos estão em constante processo de

aprendizagem, seja por meio de cursos de educação continuada ou do convívio com seus parceiros. É importante destacar, também, que ao longo da formação, que formadores e professores devem considerar experiências e crenças trazidos por ambos durante a caminhada de formação docente.

Diante do exposto, percebe-se que os licenciados sinalizam ter em mente o perfil de um professor de Língua Inglesa esperado ou desejado por eles. No entanto, repito, mesmo que tenha vasto conhecimento teórico sobre o que ensinar, o professor tem a necessidade de compreender que sua prática, atrelada à teoria, ambas orientadas pela reflexão em busca de novos métodos e teorias que alicerçam seu modo de ensinar. Assim, suas crenças aparecem como forma de filtro que orientam os caminhos a serem seguidos pelo professor. Nesta perspectiva, vale ressaltar que, quando se trata de ensinar e aprender, devemos considerar que ambos são processos contínuos nos quais experiências são construídas mediante um evento de interação entre professores e os agentes envolvidos no processo.

4.1.4 Para saber inglês é preciso falar como um nativo da língua?

Ao ler e discutir sobre as questões identitárias e formação docente, foco da disciplina na qual esta pesquisa foi realizada no curso de Letras/Inglês, outra crença que foi destaque nos dados, mais precisamente nas entrevistas e questionário, se refere a falar inglês como um nativo. Para Leffa (2013) a competência linguística não pode deixar de ser considerada, unindo-se a isso o que já foi elencado anteriormente: conhecimento teórico do que vai ser ensinado/aprendido e união constante entre teoria, prática e reflexão e retomada à prática. Para o autor, é necessário que as universidades “deixem de distribuir diplomas para professores ligeiramente incompetentes na língua que pretendem ensinar” (LEFFA, 2013, p. 391), considerando a variedade de recursos disponíveis para que se aprenda a língua. Assim, proficiência no idioma, o conhecimento cultural, científico e metodológico, ligados à sensibilidade para conhecer os contextos de ensino e aprendizagem são pontos cruciais para a formação do professor, tanto na preparação das aulas, quanto na exposição dos alunos aos conteúdos selecionados. Mas, quando se trata de fluência nativa, a discussão diverge, pois tal assunto está ligado a fatores distintos, porém de igual relevância.

Segundo Rajagopalan (2009), considerando a variedade da Língua Inglesa no mundo, o aprendiz deveria também conhecer a variedade de culturas nela imbricadas, já que,

por vezes, isso seria uma dificuldade até para o próprio nativo ao lidar com sua língua materna num país que não é o seu de origem. Vejamos alguns depoimentos dos licenciandos:

[E41] Layla: *Eu acho que:, assim, precisa ter um certo domínio. Eh:, saber fala:r, eh:, não precisa fala:r como um nativo, mas falar corretamente, neh?! Talvez mais assim... num... porque tem muitas palavras no inglês que a gente vai dizer e... e... e, se a gente não tomar cuidado, acaba sendo pronunciado como outra coisa, neh?*

[E42] Bela: *a gente tem que falar assim... procurar o mais próximo possível, mas nem eles falam. Eu tava vendo outro dia na televisão, alguma coisa sobre:... alguma pessoa falando inglês. Aí eu tava percebendo que eles vêm para o Brasil, aí eles falam inglês ou português. Mas eles não deixam de falar o sotaque. E a gente não! A gente tem que falar Perfeitamente! Perfeitamente tem que falar mais... mais a gente não tem essa Obrigação to:da assim! Se martirizar! Porque não dá conta de falar Certíssimo, Corretíssimo!*

[E43] Marília: *nunca devemos nos comportar como falante nativo, porque sempre seremos estrangeiros falando outra língua.*

[E44] Carolina: *Isso não procede, até porque falante nativo da língua só é quem nasce em um país cujo idioma é o Inglês. Mas aprender o máximo para poder ensinar disso não abro mão.*

A crença de que para saber inglês é preciso falar como um nativo foi bastante questionada e desafiada durante as discussões como se pode observar nos dados. Conforme podemos verificar, os licenciandos não consideravam como essencial a necessidade de falar Língua Inglesa tal qual um falante nativo, e citam diversos motivos para que isso não ocorra. Os licenciandos buscaram defender o domínio do conteúdo em consonância com uma fluência que lhes permita a comunicação entre nativos e não-nativos de Língua Inglesa, sem abandono da língua materna.

Os licenciandos, a partir da leitura dos textos, começaram a questionar a crença sobre a supremacia do falante nativo como autoridade para o ensino da Língua Inglesa, conforme depoimento da participante Marcela [E45]:

[E45] Marcela: *Eu acho que o nativo vai ter uma dificuldade grande se ele não dominar nossa língua, néh? Porque para entender exatamente... igual tem palavras e expressões que não tem na língua inglesa e tem na nossa. Então... ele não vai entender alguns dialetos, entoa, para ele entender as dúvidas dos alunos vai ficar meio complicado, a não ser que saiba bastante a nossa língua mesmo, que senão... eu acho também que dever gerar certa diferença, uma barreira, vai criar uma barreira com os alunos. Você saber que tem um professor que sabe tudo, tudo! Que a pronúncia dele é impecável e*

a cultura dele é mais bem vista perante a sociedade, deve criar um certo medo, por parte dos alunos.

Rajagopalan (2009) confirma se deve ter conhecimento do idioma o mais próximo possível da fala nativa, e explica que por causa da variedade de padrões da Língua Inglesa falada mundo afora (e da cultura associada a essa língua), seria necessário que o professor, ao lecionar, adotasse uma das variantes da língua, sem deixar de citar sua variação. Assim como o idioma se espalha por diversas partes do mundo e é apropriada por seus falantes, este recebe influências de várias culturas e línguas e, neste sentido, cabe ao professor refletir sobre as variações ocorridas na Língua Inglesa, sem que tenha um tipo de padrão para se apropriar, uma vez que os próprios nativos fazem uso de diferentes variantes

Observando um trecho da fala da participante Bela, ao mencionar que quando o nativo vem para o Brasil ele não se preocupa em perder o sotaque, a licencianda defende seu papel de aprendiz consciente que não é necessário perder seu sotaque ao aprender um novo idioma. Como defende Rajagopalan (2003, p. 70), aprender uma nova língua faz parte de uma redefinição cultural, segundo o autor, “o importante em todo esse processo é jamais abrir mão do nosso direito e dever no que tange a nossa “autoestima”. É preciso dominar a língua estrangeira, fazer com ela se torne parte da nossa própria personalidade, e jamais permitir que ela nos domine” (RAJAGOPALAN, 2003, p.70). O autor lembra ainda que a variedade linguística não deve ser um obstáculo para que o aprendiz tenha fluência, e que as diferenças entre as línguas em nada impedirão que a comunicação aconteça.

Entendo que seja importante que se tenha proficiência na língua que se pretende ensinar, considerando que fatores socioculturais e históricos estão imbricados na construção dessa língua, o que torna a pronúncia nativa difícil de ser alcançada, mesmo que se tenha proficiência linguística no idioma almejado. Lima (2009) acrescenta que

Ensinar uma língua estrangeira, portanto, implica a inclusão de competência gramatical, competência comunicativa, proficiência na língua, além, é claro, de mudança de comportamento e atitude com relação às culturas alheias. Não se deve ensinar uma língua estrangeira sem ao menos oferecer aos aprendizes alguma visão do universo cultural no qual essa língua está inserida (LIMA, 2009, p. 189).

Outra crença que causou comentários mais acalorados na sala de aula foi a questão de que só se aprende Língua Inglesa se o professor for falante nativo da língua. Como observado por Tomazoni e Lunardi (2011), os professores nativos estariam sempre à frente dos outros quando se trata de proficiência e cultura. Segundo as autoras, falantes não nativos podem se sentir inferiores e ameaçados pelos nativos, já que estes dominam a língua que, por

si só, “atingiu um *status* de língua global” (TOMAZONI E LUNARDI, 2011, p. 215). Vejamos algumas falas a respeito do nativo da língua como professor ideal:

[E46] *Marcela: Há um conceito equivocado de que o professor de língua estrangeira deve ser nativo, o que não faz nenhum sentido, pois, independentemente do professor ser nativo ou não, o aluno nunca vai falar como nativo e nem precisa, pois seu sotaque diferenciado é que vai lhe caracterizar e mostrar sua origem. Juntamente a isso temos que o professor nativo terá dificuldade de entender as dificuldades de seus alunos e, devido ao idioma diferente, a comunicação dele com os mesmos será difícil.*

[E47] *Luisa: Para ensinar uma língua estrangeira não precisa ser nativo, basta ser um profissional dedicado que saiba e domine o conteúdo de forma clara, que tem uma boa conversação e entenda bem a língua estrangeira.*

[E48] *Carolina: Não acho que tenha que ser nativo. Eu só acho que você tem que aprender da cultura do outro para você passar uma coisa que não é seu. Se é uma segunda língua que você está passando, você tem que estar atenta a tudo.*

Como podemos verificar nas falas acima, a preocupação está em ser um professor competente na disciplina que vai lecionar. A noção de que não são nativos e, portanto, não vão se comportar como tal está presente em todos os discursos. Um fato que me chamou a atenção na fala de Marcela sobre o conceito “equivocado” de que o professor de línguas deveria ser nativo foi quando ela trata da dificuldade do nativo em ensinar sua língua a estrangeiros. Assim como é difícil alcançarmos uma fluência nativa, o estrangeiro, para ensinar seu idioma em outros países, deve primeiramente aprender sobre a língua e a cultura do país que está. O que também não é fácil. Considera-se aí que o falante nativo não perde o sotaque e nem fala como nativo do país que está, como ressalta participante Bela, mantendo assim, sua identidade nativa.

A importância do ensino de línguas tendo em vista o ensino de cultura também foi observada pelos licenciandos. Sobre esta questão, percebe-se a compreensão dos licenciandos quando falamos que língua e cultura são dois aspectos que não devem ser tratados de forma isolada, tendo em vista que, de acordo com Lima (2009), as crenças daí originadas determinam a aceitação ou não do indivíduo em determinada sociedade. Desta forma, o autor sugere que “não se deve ensinar inglês com base nas culturas dos países de fala inglesa e sim levando em consideração as atitudes do inglês como língua internacional” (LIMA, 2009, p. 183). Para o autor, foco principal do ensino de idiomas deve ser intercultural, comparando a cultura do aprendiz com a da língua que se pretende aprender.

4.2 Crenças sobre o perfil do professor de educação básica

Ser professor de línguas não é uma tarefa fácil. Isso talvez se deva tanto a fatores ligados tanto ao aspecto educacional (o ensino) quanto a questão da própria natureza das línguas, isto é, dois aspectos bastante complexos. Em relação a isso, entram em choque as exigências sobre o perfil do professor que atenda às necessidades do ensino de línguas para a contemporaneidade, fazendo com que entrem em questões temáticas controversas como, por exemplo: formação deficitária, necessidade de atualização, condições de trabalho precárias; pouca disponibilidade de recursos; salas de aulas lotadas e falta de interesse dos alunos em aprender um novo idioma; poucos incentivos para a educação; falta de investimento nos salários dos profissionais; a baixa oferta da disciplina nas escolas; horários interrompidos por reuniões, e sempre marcados no final da semana; baixo investimento em educação continuada, tanto pelos professores quanto pelos governantes; escassez de materiais disponíveis para o professor, etc. Muitos são, portanto, as dificuldades que poderiam se interpor ao caminho do profissional professor de línguas, em especial aqui a Língua Inglesa.

Diante disto, refletindo sobre as situações aqui expostas e outras que deixei de mencionar, mas que acontecem de forma real, pensar o perfil ideal do professor línguas da educação básica se torna tarefa sempre difícil de ser alcançada, já que este perfil vem se transformando, tanto pelo esforço individual quanto pela sobrevivência em meio a tantos obstáculos. O trabalho começa na escolha do curso pelo licenciando e segue até sua inserção e permanência ou não no mercado de trabalho. Durante as discussões na disciplina na qual se deu esta pesquisa, e em algumas respostas dadas ao questionário, os licenciandos inseriram suas crenças acerca do perfil do professor de educação básica, as quais passo a analisar a seguir. Deixo claro que algumas delas já foram comentadas ao longo deste capítulo e, portanto, quando retomadas, será de forma sucinta.

Segundo os licenciandos, o professor de educação básica, deve ter, além do domínio do idioma, interesse, dedicação e gosto pelo que vai ensinar. Essa crença pode ser visualizada nos excertos a seguir:

[E49] *Bela: ensinar LE depende do professor não nativo, da sua dedicação em ter uma boa pronúncia e dominar o idioma (...),*

mas nem todos conseguem passar esse conhecimento, encontram muitas dificuldades quando tem a oportunidade de transmiti-lo.

[E50] *Layla: é necessário, primeiro, gostar muito da língua, ser curioso e estar sempre em busca de aprender, ter dedicação.*

[E51] *Marcela: O professor de língua estrangeira deve adquirir muitas informações e conhecimentos durante sua formação para que depois, quando estiver atuando no ramo da docência, possa decidir o que se aplica e o que não se aplica.*

O conhecimento do idioma e a dedicação em aprender de forma constante estão fortemente presentes nas crenças dos licenciandos quando se trata de ensinar língua estrangeira nas escolas. Conforme Leffa (2011), quando conhecemos a língua que ensinamos, tem-se um potencial melhor de sucesso no ensino. Para o autor “a expressão natural do enunciado na língua estrangeira pressupõe anos de estudo e dedicação, resultado de um conhecimento autêntico que não se adquire de um dia para outro” (LEFFA, 2011, p.16). Entendo, a partir dos depoimentos acima, que os licenciandos têm a crença do que é necessário para se tornar um profissional competente em sua profissão de professor de Língua Inglesa, apesar de que alguns empecilhos, por vezes, impedem que a figura do profissional competente apresentado pelos licenciandos deixe de acontecer, como veremos a seguir. Desta forma, a partir dos excertos das participantes de Bela, Layla e Marcela, o perfil desejado pelas licenciandas é de um professor que, primeiro goste da profissão que escolheu, tenha domínio do idioma, seja dedicado e busque novos conhecimentos para que sua formação seja sempre renovada.

Quanto às crenças relativas a gostar de dar aula e ser dedicado à profissão, indicadas como perfil de professor, estes pontos são, a meu ver, de extrema importância desde o momento da escolha da profissão e fazem parte da competência profissional, desde a formação inicial, passando a formação continuada, ambas em constante renovação. Miccoli (2010) define e elenca sete competências relativas ao desenvolvimento do professor. Para a autora, competência é o saber como resultado de conhecimentos e experiências, desenvolvidos e aplicados ao longo do tempo, e atendendo às necessidades de cada contexto. Esta competência, para a autora, é demonstrada por meio de habilidades compreendidas em conjuntos que dificilmente são considerados de forma separada. Nesta visão, a autora destaca sete categorias de competências, das quais ressalto as Competências Individuais que, segundo ela, reúne qualidades pessoais somadas às capacidades e habilidades pedagógicas. Para tanto, pontua: conhecimento dos conteúdos, capacidade de responder a perguntas, desenvolvimento

contínuo de conhecimentos na área, compromisso com o ensino (envolvendo dedicação e compromisso com a qualidade do ensino), reflexão sobre o ensino e revisão da prática, e habilidade na comunicação e na administração do tempo (MICCOLI, 2010, p, 258-259).

Como dito anteriormente, o que se espera das instituições formadoras é que formem profissionais qualificados, e que atuem de forma satisfatória atendendo às necessidades do mercado e àquelas que a instituição de ensino propõe. Assim, espera-se que o desempenho linguístico, didático-pedagógico e interpessoal apontados por Barcelos (2004) possa ser trabalhado e desenvolvido ainda no curso de formação. Entretanto, apontam os depoimentos das participantes, assim como as pesquisas de vários lugares no Brasil (Lima, 2009, 2011; Barcelos 2011; Paiva, 2013; Gimenez, 2013; dentre outros), a realidade é outra: os alunos saem da graduação sem o perfil esperado para a profissão, pois os currículos oferecidos por algumas instituições de ensino não ofertam o conhecimento necessário para atender a este perfil, mesmo que o currículo seja considerado importante no que tange ao profissional que se quer formar.

Sobre o lugar da língua estrangeira, em nosso caso aqui especialmente a Língua Inglesa, nas escolas, Dutra (2004, p. 37) lembra que “o professor, que na maioria das vezes já é inseguro quanto ao domínio da disciplina que ensina, sente-se ainda mais desvalorizado” quando suas aulas são agendadas nos horários finais pela direção da escola e são interrompidas ou desmarcadas sempre que há necessidade de marcação de reuniões, o que pode comprometer sua identidade de professor. Concluo afirmando que, de acordo com as crenças expostas, a formação alcançada não é a formação idealizada pelos licenciandos, conforme se pode ver nos dados apresentados a seguir.

4.2.1 Descrevendo o professor de educação básica: o ideal e o real

Início esta parte da análise com o relato de Miccoli (2010), quando a autora apresenta a relação entre informação e conhecimento. Segundo a autora, “a informação sem o conhecimento para a sua aplicação produtiva evidencia-se como inútil” (MICCOLI, 2010, p.31), já que a informação tem um caráter instrumental, sob o domínio de objetos, enquanto o conhecimento faz parte do domínio do ser humano. Neste sentido, os professores, de acordo com a autora, passam anos preparando crianças e jovens para evoluírem e desenvolverem ao longo de suas vidas, vencendo os desafios que podem surgir durante sua vida em sociedade.

Para tanto, é necessário que se tenha informação e, principalmente, conhecimento, para que não se corra o risco de ficar à margem da sociedade ou, de acordo com a autora supracitada, à margem do que ela, a sociedade, pode nos oferecer. O papel da educação, neste contexto, é fundamental. As responsabilidades voltadas para os professores, no entanto, aumentam a cada dia.

Os participantes deste estudo apontaram, como perfil do professor ideal aquele que, além de ter vontade de ser professor, tenham uma boa formação, dedicação, e principalmente, domínio do conteúdo a ser ensinado, como apresentado anteriormente no tópico 1.3 deste estudo. A respeito disso, a participante Layla afirma:

[E52] Layla: *Eu acho que o professor de inglês tem que ter um domínio, assim, sobre a língua inglesa, néh? E:, para poder ensinar, néh? Que os alunos... até porque... os alunos são muito curiosos, néh? Querem sempre saber mais, néh? Então... o professor de inglês tem que tá preparado, néh?*

Para Miccoli (2010) ser professor de Língua Inglesa é um desafio. A autora concorda quando tratam do ofício de ser professor como arte e completa: “uma arte porque não há regras fixas no seu cotidiano profissional. Cada sala é diferente, cada aula é diferente, cada aluno tem suas particularidades” (MICCOLI, 2010, p. 205). Ser professor, na visão da autora, é desempenhar múltiplos papéis como disciplinador, avaliador, comunicador, administrador de rotinas, dúvidas e conflitos, administrador de rotinas, questionador, organizador, negociador, conselheiro, cuidador, e, ainda ser flexível para aceitar mudanças relativas ao ensino, ter humor e segurança para não se tornarem frágeis diante dos alunos e da instituição na qual trabalham (Miccoli, 2013).

Atualmente, nos deparamos com diversos perfis de professores de Língua Inglesa, desde os extremamente aplicados ao trabalho, até àqueles que mau se preocupam com o resultado da educação, e que, por vezes, não investem em uma formação continuada. Miccoli (2010) assevera que alguns professores se veem como aquele que possui um conhecimento que será apenas repassado para os alunos, e se esquecem de que fazem parte de um contexto maior, de interação, que tem o ensinar e aprender como processos. Desta forma, os professores acabam por não perceberem que o conhecimento nem sempre é apreendido pelos alunos, que estes têm apenas informações sobre o conteúdo dado por eles.

Vejam os relatos da participante Izabella sobre o real perfil do professor na atualidade:

[E53] Izabella: *A formação é deficitária, o professor não sai qualificado, preparado para lecionar. Minhas dificuldades são insegurança, falta de conhecimento do processo de ministrar aulas, no que tange a didática.*

Mas, a medida que se aprende e se ensina, o processo de ensino e aprendizagem evolui, tanto no que se refere ao ensino do professor, quanto na aprendizagem pelo aluno. Miccoli (2014) explica que, considerando o conhecimento como processo, que não é estático e depende também de situações contextuais, o professor passa a perceber que este conhecimento não pode ser apreendido por todos aos alunos de uma mesma forma, e muito menos transferido, de forma imutável. Neste momento, a reflexão do professor e a adaptação no uso de ferramentas de ensino, como o livro didático, se tornam essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem.

Vejamos o depoimento a seguir, quando tratamos, durante as discussões no curso no qual se deu esta pesquisa, do papel do professor enquanto responsável pela formação crítico-reflexiva do aluno da educação básica, tendo como suporte o livro didático:

[E54] Izabella: *Nós temos o livro didático é para o Estado. Não condiz com a realidade de Unai. A realidade de Unai é diferente do Sul (de Minas). Então ele não traz esse conhecimento para a realidade do aluno mesmo. Ele traz é a realidade geral, né? [INT] Mas, qual o problema? O professor fica muito restrito ao livro didático. Como eu não tenho prática de sala de aula, eu tô só supondo isso: que ele fica muito restrito. O que vi no estágio é isso.*

De acordo com o excerto acima, a licencianda acredita que o professor atual não se esforça em adaptar o material didático utilizado pelo aluno para a realidade vivida na escola, para o contexto no qual vivem seus alunos. Isto, na visão da licencianda, acaba deixando o aluno restrito ao que é exposto pelo livro didático, isto é, algo muitas vezes estático, não contextualizado. Quando discutimos sobre o texto de Vilson Leffa, de 2012, com o título “Ensino de línguas: presente, passado e futuro”, a participante Izabella comentou:

[E55] Izabella: *O professor (Leffa) está no campo das ideias. Seria... Não tô falando que não seria bom. É o ideal, mas... é utópico.*

Este comentário surge no momento que se discutia o perfil do professor do presente, na visão de Leffa (2012): autônomo, provocador, que instiga o aluno, também autônomo, a buscar pelo conhecimento. Há, portanto, a necessidade de que o professor reflita sobre seu ensino, e que utilize todas as ferramentas disponíveis para que tal processo se desenvolva, da melhor forma, sendo reflexivo a ponto de perceber que tanto aluno quanto sala

de aula mudam, de acordo com seus contextos. Assim, a reflexão do professor faria com que as aulas fossem melhor planejadas e adaptadas a cada ambiente, de forma que permita também a reflexão do aluno durante sua aprendizagem. Discutiu-se ainda sobre a metodologia adotada pelo professor do presente. Neste sentido, o professor ficaria à margem do ensino, no qual o conhecimento linguístico considera o contexto em que o aluno vive e se desenvolve. Outra questão comentada pela participante Carla, a seguir, também deveria ser considerada: o papel da escola e do aluno pelo interesse ao conhecimento:

[E56] Carla: *Eu tava pensando esses dias como o aluno está desinteressado. E eu pensei, e não sei se cheguei a uma conclusão... A minha conclusão é porque a escola, o sistema em si está desinteressado também pelo aluno. No sentido de que chega no final do ano, o aluno – eu ouvi isso de um aluno – ficou, ele tem nove dependências e passou de ano. Então, quer dizer, ele sabe que a escola não tem interesse no conhecimento dele, ele vai perder o tempo de ficar aprendendo? Eu acho que é isso, entendeu? (...) eu acho que a escola é a grande culpada. Mas a escola obedece ordens...*

Neste sentido, a licencianda apresenta a crença de que a culpa pela falha da aprendizagem de Língua Inglesa deveria recair não só sobre o aluno, mas também sobre a escola e de quem governa, que não cobra que o aluno aprenda e simplesmente o aprova, mesmo com a reprovação dos professores. Uma das explicações para essa atitude é expressada por Miccoli (2010), quando a autora revela que tanto o poder público quanto a sociedade “tem incentivado que a Educação seja vendida como uma mercadoria” (MICCOLI, 2010, p. 224), mostrando o poder do dinheiro sobre a educação. Nas instituições particulares, segundo a autora, os alunos são considerados clientes que não podem ser destratados. Na escola pública, de acordo com a autora, “o poder do dinheiro se manifesta de forma diferente: há direções que desautorizam professores que se recusam a ocultar a ausência de faltosos, porque uma ação nessa direção evidenciaria a indesejada evasão escolar” (MICCOLI, 2010, p. 224). A preocupação aí, conforme a autora, não seria com a evasão propriamente dita, ou com a permanência do aluno na sala de aula, mas sim “na manutenção de estatísticas positivas que, do contrário, comprometeriam a dotação orçamentária da instituição” (MICCOLI, 2010, p. 224). À vista disto, percebo que algumas instituições não valorizam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas. Desta forma, o professor não tem seu valor reconhecido por alunos e pela própria instituição de ensino que trabalha, sendo desestimulado ao ofício, uma vez que, por mais que esteja preparado e bem formado para ensinar, se torna refém do currículo e das normas que regem a instituição na qual atua.

O processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, levando em conta o contexto da sala de aula, segundo Miccoli (2010, p.217), para ser compreendido, depende “do conhecimento profundo de seus participantes, em vista das questões que perpassam a sala de aula e os eventos que nela acontecem”. Este espaço, segundo a autora, institucional e marcado “pelas conjunturas extrainstitucional, regional, nacional e até internacional” (MICCOLI, 2010, p. 217) sofre influências que devem ser consideradas e se torna desafiador para professores e alunos.

4.3 Crenças sobre o perfil do aluno, futuro professor de Língua Inglesa

A escolha por um curso de Licenciatura em Letras pode ocorrer por diversos motivos, dentre eles, como apresentado por Oliveira (2013), “a maioria dos alunos escolhe o curso por ser mais fácil de passar no vestibular e, com um diploma de nível superior, pode ser candidatar a milhares de concursos públicos, que também povoam o imaginário nacional” OLIVEIRA, 2013, p. 45). Aliado a isto, Gimenez relata que nem todos os alunos que se formam em cursos de licenciatura pretendem assumir as salas de aula, e buscam empregos em outros setores. Assim, por mais que tenhamos profissionais formados na área, não conseguimos atingir uma demanda que atenda necessidades de mercado.

Segundo Miccoli (2013), apesar das dúvidas geradas em torno de assumir ou não a profissão, “são muitos os alunos que se decidem pela licenciatura, mas afirmam categoricamente que jamais assumirão a docência, certamente influenciados pela imagem da profissão penosa” (MICCOLI, 2013, p. 19). Segundo a autora, faz-se necessário, antes de tudo, conhecer aspectos que permitam a interação entre os participantes da sala de aula e do cotidiano escolar para que possa se fazer uma diferenciação entre o que se imagina e o que realmente acontece lá. Entretanto, as crenças sobre o ingresso na docência sugerem que os licenciandos não atribuem alto valor à identidade do professor de inglês.

4.3.1 Escolhi o curso de licenciatura, mas não a profissão docente

Sobre a imagem do curso de Letras entre os licenciandos deste e de outros cursos, Silva (2006) ressalta que o curso tem uma imagem fraca, onde os alunos ali inseridos não são competentes o suficiente para ingressarem em outros cursos de maior concorrência. Os

licenciandos investigados neste estudo apresentaram diversos motivos para se ingressarem no curso de Letras, como podemos observar a seguir:

- [E56] Layla: *Porque era o único curso da instituição na época.*
- [E57] Marcela: *Porque foi o que abriu na universidade pública logo que mudei pra cá.*
- [E58]]Marília: *Por falta de opção.*
- [E59] Izabella: *Escolhi foi a instituição, queria fazer uma graduação em uma universidade pública.*
- [E60] Carlos: *Primeiro por afinidade e depois por opção dos cursos.*
- [E61] Olívia: *Por falta de opção e pela necessidade de um curso superior.*
- [E62] Luisa: *Por falta de opção, porém não sabia que o curso era de Inglês, fiz o vestibular com o intuito de ter uma formação em Letras Português.*
- [E63] Bond: *Fiz vestibular sem ter certeza, pensava que era Letra Português. Mas na verdade o que eu queria mesmo era Ciências Biológicas.*
- [E64] Emma: *Porque dos dois cursos que a universidade oferecia para o Campus de Unai Letras/Inglês era o menos ruim.*
- [E65] Carla: *Para aprimorar o conhecimento em Língua Inglesa, e principalmente, para obter um diploma universitário.*

Uma justificativa para a baixa qualidade do desenvolvimento do professor como profissional seria a escolha pelo curso de licenciatura. Dentre os licenciandos investigados, podemos citar alguns que disseram estar ali por falta de opção de curso, ou porque a instituição de ensino de que fazem parte é gratuita, pública. Como é possível entender aqui, quando a discussão da disciplina gerou em torno de questões sobre a identidade de professores, a pergunta sobre o por quê da escolha da profissão veio à tona, influenciando sobre a construção identitárias dos licenciandos e também dos professores em geral. Quando questionados sobre escolha do curso, alguns licenciandos responderam:

- [E66] Marília: *Por falta de opção.*
- [E67] Layla: *Porque era o único curso da instituição na época.*
- [E68] Marcela: *Porque foi o que abriu na universidade pública logo que eu mudei pra cá.*

Esse perfil é visto por alguns autores como comprometedor quando este profissional se insere no mercado de trabalho sem uma identificação com a profissão. Soma-se a isto a baixa quantidade de carga horária dispensada à disciplina, e a dificuldades em unir a teoria apresentada na sala de aula com a prática da realidade escolar. Entendo que, mesmo que o licenciando esteja fazendo um curso superior, mesmo que não seja sua primeira escolha, ele deveria se empenhar ao máximo para se tornar um profissional que atenda aos anseios de sua profissão. A participante Emma [E71] confirma minha opinião, quando discutimos sobre assumir a identidade profissional de professor de línguas:

[E69] *Emma: Você assume aquela identidade, porém, ao assumir a identidade você acaba se transformando (eu vejo sentido também). Porque se eu tô trabalhando, ao mesmo tempo eu me entrego ((à profissão)).*

Como vimos anteriormente, muitos licenciandos tiveram a mesma justificativa pela escolha do curso de letras: falta de opção na oferta de cursos pela instituição; assim como suas expectativas também eram as mesmas, como podemos observar em alguns depoimentos:

[E70] *Carlos: Foi a melhor possível, haja vista que imaginava que aprenderia durante o curso até falar e inglês.*

[E71] *Marcela: Aprender a falar o idioma.*

[E72] *Layla: Eu acreditava que conseguiria sair da faculdade falando inglês fluentemente.*

[E73] *Luisa: De início acreditava que ((o curso)) fosse abrangente, mas agora vejo estar perdida pois não quero ser uma profissional que não tenho domínio do conteúdo.*

[E74] *Olívia: Adquirir conhecimentos para me tornar um bom profissional.*

[E75] *Marília: Todas. Tornar um falante da língua inglesa.*

Observa-se, mediante os excertos, que os licenciandos, em sua maioria, tinham, como expectativa, aprender o idioma e/ou ter domínio da Língua Inglesa. Para Almeida Filho (2013), isso não seria suficiente para que o licenciando se torne um profissional que faça a diferença, como citado por vezes neste capítulo. De acordo com o autor, além de aprender sobre o que vai ensinar e buscar conhecimento profundo do idioma, o licenciando deveria cultivar a reflexão para uma abordagem de ensino construída por meio de competências (linguístico-comunicativa, implícita, aplicada, teórica e profissional), além rever e aprimorar sua prática.

Por fim, outra característica que se insere no perfil de aluno de graduação em Língua Inglesa seria a revisão das atividades de sala de aula. Por mais que os licenciandos considerem que o curso não os prepare para lecionar, em sua maioria, eles não revisavam o

conteúdo e não faziam as atividades, isto é, davam sinais de não estarem pessoalmente envolvidos com a formação.

CRENÇAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS			
Categorias de Crenças	Crenças identificadas	Crenças em processo de problematização	Crenças impactadas
<i>Categoria 1: crença sobre formação de professores</i>	<i>1.1. O que se aprende na faculdade não é suficiente para ensinar</i>	<i>Só o conhecimento adquirido na faculdade não forma bons professores de Língua Inglesa</i>	<i>Os licenciandos descobriram que a formação de professores, de fato, não é completa, pois precisa ser contínua, assim como o processo de aquisição do conhecimento. (E2, E3, E4, E5, E12. Isto não ocorreu para todos os participantes</i>
	<i>1.2. O ambiente ideal de estudo para aprender a ensinar a Língua Inglesa: a sala de aula de formação de professores</i>	<i>As salas devem ter o número de alunos reduzidos um ambiente agradável, com laboratórios de línguas, como a dos cursos livres</i>	<i>Há a necessidade de mudanças estruturais e no currículo de formação de professores, maconhecimento do professor e empenho dos alunos também é fundamental (E22, E23)</i>
	<i>1.3. Para ensinar Língua Inglesa o professor tem que ter domínio do conteúdo.</i>	<i>Os alunos saem da graduação com baixo nível de proficiência linguística e com formação insatisfatória devido a baixa qualidade dos currículos da instituição.</i>	<i>Para ser professor de Língua inglesa não basta apenas dominar o conteúdo. É necessário ter didática de ensino, gosto e dedicação pela profissão, e manter uma formação constante. (E29, E34, E35, E37, E39, E40)</i>
	<i>1.4. Para ensinar Língua Inglesa é preciso falar como nativo da língua?</i>	<i>A proficiência no idioma é importante, mas a pronúncia nativa é difícil de ser alcançada devido às variações naturais do idioma, considerando fatores socioculturais e históricos.</i>	<i>Esta crença não sofreu impactos, considerando que os participantes do estudo continuaram a acreditar que não precisa ser nativo para ensinar o idioma, pois o simples fato de ser nativo não é preparação para a profissão. Além disso, não há um padrão único para a Língua Inglesa. (E41, E, 42, E43, E44, E45, E47)</i>
<i>Categoria 2 – crenças sobre o perfil do professor de educação básica</i>	<i>2.1. O perfil do professor de educação básica: o ideal e o real</i>	<i>Os alunos saem da graduação sem o perfil esperado para assumir a profissão</i>	<i>Muito disso depende dos currículos oferecidos pelas instituições de ensino superior e do empenho dos professores, tanto na formação inicial, quanto na continuada (E48, E49, E50)</i>
<i>Categoria 3 – crenças sobre o perfil do aluno, futuro professor de Língua Inglesa</i>	<i>3.1. Escolhi o curso de licenciatura, mas não a profissoadocente</i>	<i>O curso tem uma imagem fraca, e nem sempre é escolhida como primeira opção pelos alunos</i>	<i>Mesmo que não seja sua primeira opção, o licenciando deve se dedicar ao curso, principalmente se pretende exercer a profissão (E69)</i>

QUADRO IV – Crenças apresentadas pelos licenciandos sobre a formação de professores de línguas.

Fecho esta análise com o Quadro IV onde estão apontadas as crenças apresentadas pelos licenciandos durante as discussões sobre Identidades na sala de aula de formação de professores de inglês.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Crenças suscitadas, problematizadas, impactadas: retomando as perguntas de pesquisa

Este último capítulo é reservado para retomada e reflexão em torno dos objetivos traçados por esta pesquisa, a fim de responder as perguntas que nortearam este estudo. Por fim, apresento os desafios encontrados, e as contribuições e perspectivas para que novas pesquisas possam ser desenvolvidas na área.

No segundo semestre do ano de 2014, como já foi descrito anteriormente, foi desenvolvida uma disciplina intitulada Seminário de Tópico Variável numa sala de aula de formação de professores de inglês, na qual foram feitas discussões em torno do tema “Identidades”, cujos licenciandos se encontravam já no 8º período, e não tinham a disciplina como parte da grade curricular. Os dados – coletados a partir de informações cedidas pelos licenciandos através das respostas dadas a um questionário, de relatos, entrevistas e discussões dos textos que abordavam o tema – foram transcritos e analisados a fim de responderem aos questionamentos por mim propostos, a saber: a) Quais crenças são suscitadas quando o tema “Identidades” é inserido na sala de aula de formação de professores de Língua Inglesa? e b) De que maneira as discussões sobre a temática “Identidades” promove impactos sobre as crenças dos licenciandos, futuros professores de Língua Inglesa? A disciplina tinha 36 horas e ocorria de forma modular, ou seja, tinha uma carga horária semanal de 20 horas, distribuídas diariamente, tendo duração máxima de nove dias. Os primeiros textos foram direcionados por mim, e os outros divididos entre equipes formadas pelos 18 licenciandos que formavam a turma. Durante as discussões, muitas crenças foram suscitadas, e serão apresentadas a partir de agora, como resposta ao primeiro questionamento.

5.2 Quais crenças são suscitadas quando o tema “Identidades” é inserido na sala de aula de formação de professores de Língua Inglesa?

As crenças apresentadas pelos licenciandos e que serão aqui expostas foram divididas por girarem em torno de três categorias: crenças sobre a formação de professores de línguas; crenças sobre o perfil do professor de educação básica; e crenças sobre o perfil do licenciando, futuro professor de Língua Inglesa.

Na primeira categoria, as crenças sobre a formação de professores de línguas apresentadas pelos licenciandos se relacionam com aspectos como uma formação deficitária,

oferecida pela instituição de ensino superior na qual estudam assim como o questionamento sobre a necessidade de falar como um nativo do idioma para ser professor de inglês.

Os licenciandos apontaram sua primeira crença afirmando que o que se aprende na faculdade não é suficiente para ensinar a Língua Inglesa, e descreveram situações que confirmam sua assertiva, como as precárias condições didáticas e metodológicas oferecidas pela instituição de ensino. Um dos fatores apontado pelos licenciandos e que permitiria uma formação condizente ao ensino eficaz de Língua Inglesa seria, segundo eles, a mudança na grade curricular da instituição, com o aumento da carga horária destinado à disciplina de inglês e o empenho dos formadores, já que saber o idioma que se pretende ensinar é primordial para a sua formação. A insegurança foi apontada pelos licenciandos como um dos fatores que contribuíram para uma formação deficitária, causada pelo pouco conhecimento do idioma e pela ausência de experiências práticas dentro da sala de aula. É interessante notar que essa crença sobre o domínio da língua aparece fortemente quando as discussões sobre identidade de professores são iniciadas. Saber a língua aparece como um traço marcante da identidade docente, que o fortalece e lhe dá legitimidade. Por essa razão, é preciso que repensemos constantemente os currículos de formação, a fim de darmos aos professores formação linguística de qualidade, o que de fato se constitui também como um investimento em sua identidade.

Como segunda crença sobre formação de professores, os licenciandos destacam que o ambiente ideal de estudo para aprender a ensinar Língua Inglesa deveria ser diferenciado, composto por poucos alunos, com aulas diferentes e dotada de equipamentos tecnológicos que servissem de ferramentas de auxílio para o formador, ou seja, um laboratório de idiomas, o que não é oferecido pela instituição de ensino. Segundo os licenciandos, este ambiente deve ocorrer não só na sala de aula de formação de professores, como também nas escolas de ensino fundamental e médio. A ausência deste ambiente, de acordo com os licenciandos poderia comprometer o desenvolvimento e a capacitação do professor, resultando em práticas ineficazes para produção do conhecimento. Sobre isso é relevante perguntar aqui nas considerações finais: a falta que os licenciandos apontam sentir em relação à tecnologia não poderia ser também traduzida como um sentimento de falta de mais amparo para a formação? Pela maneira dos licenciandos em conceber o processo de formação, foi possível, através da análise dos dados, identificar que eles não se sentiam satisfeitos com a sua formação na instituição de ensino em que estudavam.

Outra crença que também foi analisada diz respeito ao domínio do conteúdo. Quando questionados sobre o que é necessário para ser um bom professor de inglês, os licenciandos foram unânimes em suas respostas, apontando ser o domínio do idioma a ser ensinado, alcançando, ao final do curso, a proficiência na Língua Inglesa, bem como conhecimentos relativos à estrutura gramatical e as quatro habilidades linguísticas, uso de metodologias e didática de ensino. Ao contrário disso, não sairiam da faculdade prontos para assumir o mercado de trabalho, tornando-se incompletos e mal preparados para desempenhar os papéis relativos à profissão docente.

A última crença relativa à formação de professores foi apontada em forma de questionamento: para saber inglês é preciso falar como um nativo da língua? Em resposta ao questionário e durante as entrevistas, esta crença foi destaque nos dados, quando discutimos sobre questões identitárias e a formação docente. Observei que os licenciandos não consideram como essencial a necessidade da fala nativa, uma vez que, para eles, o domínio do conteúdo seria suficiente. Os licenciandos defendem ainda que, como aprendizes conscientes, não precisam perder o sotaque nativo ao aprender um novo idioma e que devem se preocupar apenas em ser competentes na disciplina que vão ensinar.

Na segunda categoria, sobre as crenças sobre o perfil do professor da educação básica, os licenciandos apontaram o que creem ser o perfil ideal e o real. Como perfil ideal são apresentadas características tais como vontade, dedicação, boa formação e, principalmente, domínio do conteúdo a ser ensinado. Isto somado à melhoria das condições do ambiente de ensino, ao apoio da comunidade escolar, e à vontade do aluno em aprender um novo idioma. Os licenciandos apontam a falta de apoio institucional, o desprezo pela disciplina, as más condições de trabalho (como carga horária curta e baixa valorização profissional), a falta de formação continuada por parte do professor e o pouco ou nenhum interesse do aluno em aprender um novo idioma como motivos que concorrem para que este perfil se estabeleça. Quanto ao perfil real, os licenciandos afirmam que o que se vê nas escolas são professores com má formação profissional e sem domínio do conteúdo e didática de ensino. Outra questão apontada pelos licenciandos seria o pouco interesse do professor em adaptar as ferramentas de ensino disponíveis ao contexto da sala de aula, contribuindo para que a aprendizagem do aluno fique restrita apenas ao que é exposto, sem contextualização. As instituições de ensino são citadas pelos licenciandos como aquelas que colocam obstáculos no caminho dos professores. Tendo em vista que, mesmo sendo reprovado pelo professor, o aluno passa para o ano seguinte, o profissional se sente acuado por ter apenas que obedecer a

ordens, segundo os licenciandos, sem ao menos questionar qual o papel da instituição em aprovar um aluno que não tem conhecimento do conteúdo que foi lecionado. Assim, os maiores responsáveis pela falha na aprendizagem são, de acordo como os licenciandos, o aluno e a escola e seus governantes que não valorizam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas, bem como a figura do professor, sem considerar sua formação que, por melhor que seja, deixa-o à mercê dos currículos e das normas que regem a instituição na qual trabalha.

Sobre o perfil do aluno, futuro professor de Língua Inglesa, a terceira categoria de crenças proposta neste estudo, parte dos licenciandos assume que não escolheu a profissão docente, mesmo estudando em um curso de licenciatura. A falta de opção de curso e a oferta do curso por uma instituição pública foram justificativas para que esta crença se tornasse possível. Esta falta de interesse em assumir a profissão docente, a nosso ver, poderia comprometer a qualidade da formação docente, uma vez que permitiria a habilitação de um profissional insatisfeito com a escolha de sua profissão. Ao contrário disto, mesmo não fazendo parte de sua primeira escolha quando se trata de formação profissional, os licenciandos demonstraram interesse em se tornar profissionais de qualidade, apesar de nem sempre investirem nas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula de formação de professores.

5.3 De que maneira as discussões sobre a temática “Identidades” promove impactos sobre as crenças dos licenciandos, futuros professores de Língua Inglesa?

Discutir sobre Identidades na sala de aula de formação de professores de Língua Inglesa traz à tona questões culturais, sociais e contextuais que, por vezes, são desconsideradas e comprometem a qualidade da formação profissional, considerando que tais questões fazem parte da identidade de cada indivíduo.

O tema Identidades foi inserido na sala de aula pesquisada após discussões sobre a formação da identidade do professor de inglês, quando a turma em questão se encontrava no primeiro período, em 2011, durante a disciplina Prática de Formação. Um dos licenciandos questionou qual seria realmente a identidade do professor de inglês, ao narrar o fato de um professor de Língua Inglesa da cidade que adotou as vestimentas e se comportava como

definiu que fosse o perfil do nativo do idioma. Neste momento, várias crenças foram apresentadas pelos licenciandos, que tentavam justificar a escolha do professor em assumir uma identidade que, na verdade, não era a sua, que, de fato, era rejeitada. A partir de então, alguns questionamentos foram suscitados na sala de aula, tais como: qual perfil deveria assumir o professor de Língua Inglesa, qual cultura considerar (nativa ou não nativa), como pronunciar o idioma sem perder o sotaque nativo, como nos portar nos vários ambientes dos quais fazemos parte, sendo professores de língua estrangeira, e se deveríamos nos comportar como um nativo da língua que aprendemos para ensinar. No momento da pesquisa os licenciandos se encontravam no 8º período, conhecendo, mesmo que em forma de estágio, a realidade da sala de aula que iriam atuar, o que instigou ainda mais a exposição das crenças trazidas por eles e reveladas durante as discussões nos seminários.

Considero a importância de abordar o tema Identidades como provocador das discussões acerca de crenças dos licenciandos por acreditar que ambos são indissociáveis, uma vez que tanto um como o outro são resultado de questões socioculturais que se transformam de acordo com o contexto vivido pelo indivíduo. Assim como crenças contribuem para a formação da identidade profissional, a escolha pela identidade a ser assumida pode revelar crenças, mudá-las, ou transformá-las em novas, se considerarmos que aprender um novo idioma seja, mesmo de forma inconsciente, trazer para si um pouco da cultura do outro, e, portanto, um pouco de sua crença e também de sua identidade.

Tendo em vista os fatos apresentados, acredito ter alcançado o objetivo principal proposto para este estudo ao apresentar as crenças suscitadas durante as discussões sobre o tema Identidades na sala de aula de formação de professores, bem como de que maneira tais discussões suscitaram e impactaram as crenças dos professores de inglês, em formação. Reconheço que todo o percurso da pesquisa foi transformador e árduo, já que as reflexões em torno do tema me fizeram questionar, não só a minha identidade profissional, como também as identidades pessoais e sociais, bem como minhas crenças, angústias e dificuldades por concordar muitas vezes com as justificativas apresentadas pelos licenciandos quando discutiam suas crenças.

Fatores como o curto espaço de tempo e a pouca disponibilidade dos alunos durante a coleta das entrevistas e o pouco tempo direcionado para a disciplina tornaram a caminhada da pesquisa mais difícil do que previsto. Entretanto, acredito que este estudo trouxe importantes contribuições para a Linguística Aplicada, colaborando para que

reflitamos sobre as crenças dos professores de Língua Inglesa ainda em formação, e voltemos nossos olhos, como formadores, para a influência que essas crenças podem exercer quando o licenciando assume uma sala de aula; assim como para a formação de sua identidade profissional, que não começa e nem termina na sala de aula, sendo fruto de constante transformação.

Considerando que aprender para ensinar línguas seja uma tarefa que envolve questões sociais e de contexto, sugiro mais investigações na sala de aula de formação de professores de línguas, como foco no ensino de língua e cultura, atrelado a crenças e formação da identidade profissional; crenças sobre o ensino de línguas a partir da visão da teoria sociocultural; mudanças de crenças e formação da identidade profissional de professores de línguas em serviço.

REFERÊNCIAS

ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Edts.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. United States of America: Springer, 2003. 247p.p. 55-85.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

_____. A Linguística Aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA, K. A. da; ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

BARCELOS; A, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

____ M. H. V. (Orgs.). **Crenças e Ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo: Pontes Editores, 2006

____; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

____. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 55-65.

____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, v.7, n.1, p.123-156, 2004.

____. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In:____; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p.15-42.

____; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

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

____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: um portal para inclusão. In: CONCEIÇÃO, M. P. (Org.). **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2011, p.19-36.

____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas**. Revista Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2012.

____. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: A. F. L. M. Gerhardt; M. A. Amorim; A. M. Carvalho (Orgs.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas: Pontes, 2013, p. 153-186.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998

BERTOLDO, E. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor**. São Carlos: Claraluz, 2009.

BOHN, H. I. **A formação do professor de línguas - A construção de uma identidade profissional**. Investigações (UFPE. Impresso), Recife, Pe, v. 17, n.2, p. 97-113, 2005.

BROWN, J. D. Research methods for Applied Linguistics: scope, characteristics and standards. In: DAVIES, A; ELDER, C. **The handbook of applied linguistics**. Blackwell Publishing Ltd, 2004.

BRUN, M. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de Línguas Estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYRL, D. (Orgs.) **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004, 73-104.

COELHO, H.S.H. **“É possível aprender inglês em escolas públicas?”** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação (Mestrado Estudos Lingüísticos), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41

DUTRA, D.P.; MELLO, H. **A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa.** In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões.* Campinas, Pontes, 2004. p.31-44.

BERTOLDO, E. S (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor.** São Carlos: Claraluz, 2009.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches.** Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: *Research methods in language and education. Encyclopedia of language and education*, v. 8. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 1997. pp. 145-152.

FERREIRA, I. A. O linguístico e o cultural na sala de aula de PLE. In: SILVA, K. A. da; ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros. In: MASTRELLA, M. R. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares,** 2011, p.115-162.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 1996/2006.

GHEDIN, E. L. Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:**gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teacher:** an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil. Tese (Doutorado), Lancaster University, Lancaster, 1994

GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A (Orgs.). **Linguagem, Ciência e Ensino:** desafios regionais e globais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 41-54.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 5ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** 5ª ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

HOSENFELD, C. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches.** Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 37-54.

JORGE, M. L.S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de et al (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa:** conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 214p. p.162-168.

KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Org.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003.

KRAMSCH, C. Language and culture. In: **The routledge handbook of applied linguistics**. Published in the Taylor & Francis e-Library, 2011

LARSEN-FREEMAN, D. Key concepts in language learning and language education. In: SIMPSON, J. **The routledge handbook of applied linguistics**. Published in the Taylor & Francis e-Library, 2011.

LEFFA, V. In: SILVA, K. A. da; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de et al (Org.). **Inglêsem escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 214p.

_____. **Ensino de línguas: presente, passado e futuro**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

_____. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). A formação de professores de línguas: novos olhares. Vol II. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.51-81.

LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____, et al (Org.). **Inglêsem escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MASTRELLA, M.R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Letras), UFG, Goiânia, 2002.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; DALACORTE, M. C. F.; Resignificando o conceito de ansiedade no processo de aprendizagem de língua estrangeira: uma perspectiva crítica. In: REES, D. K.; MELLO, H. A. B.; DALACORTE, M. C.; **Múltiplas vozes: estudos interculturais, estudos de bilingüismo e estudos da sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Editora da UFG, 2008, p. 162-186.

_____. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MICCOLI, L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências Desafios e Possibilidades**. Belo Horizonte: Editora Pontes, 2010. v. 2. 280p.

MICCOLI, L. 2013. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a**

construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: Elementos p**
a a uma discussão
no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002, p. 303-332.

_____. **Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A., 10 (2): 329-338, 1994.

MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo- novas perspectivas multiculturais. In: MOTA, K.; SCHEYRL. D. (Orgs.) **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004, 73-104.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2005, 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

OLIVEIRA, H. F. de. **Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2013.

PAIVA, V.L.M.O. **A identidade do professor de inglês**. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p. 9-17, 1997.

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

PERRENOUD, F. **A prática reflexiva no ofício do professor:profissionalizaçãoe razão pedagógicas**. PortoAlegre: Artimed, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012. 296 p.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

_____.**Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão de ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROCHA, C.H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**.Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2006.

ROSA, M. V. F. P. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas: Língua Estrangeira**. Ijuí: Unijuí, 2006, p. 65-80.

SANTOS, L. I. S. & SILVA, K. (Orgs.) **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas: Pontes, 2013.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 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.

SILVA, K. A; ARAGÃO, R. C.(Orgs.). **Conversa com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. pp. 236-247.

TILIO, R. Linguística (Aplicada), contemporaneidade e materiais didáticos: diálogos. In: SANTOS, L. I. S. & SILVA, K. (Orgs.) **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas: Pontes, 2013. p. 57-76.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMAZONI, P.C. P.; LUNARDI, V. U. Reflexões sobre a identidade do professor de inglês não nativo. In: REIS, S.; KLAAS, van VEEN; GIMENEZ, T (Orgs). **Identidade de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011, p. 141-184.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006, p. 219-232.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Sigmum: Estudos Linguísticos, Londrina, 2012, n. 15/2, p. 457-480, dez.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, Vilson (org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**. Temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006-b.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

APÊNDICE**APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE**

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro – ICC

	Central – 70910-900 Tel .: 33072356 E-mail: pgla@unb.br
Pesquisador-aluno: Lauro Sérgio Machado Pereira Contatos: e-mail: lauropereira2007@hotmail.com Celular: (38) 91319833 / 98572720	
Orientadora: Maria da Glória Magalhães dos Reis Contato: e-mail: gloriamagalhaes@gmail.com	

- 1. Título do projeto de pesquisa:** O professor de língua estrangeira vai ao cinema: construindo a identidade profissional sob a perspectiva da formação crítico-reflexiva
- 2. Área de concentração:** Práticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas
- 3. Linha de Pesquisa:** Processos formativos de professores e aprendizes de línguas
- 4. Área do Conhecimento:** Linguística Aplicada no Ensino de Línguas Estrangeiras
- 5. Dados utilizados na pesquisa:** gravações em áudio e vídeo, diários e notas.

Eu, _____, RG nº _____

declaro ter sido informado(a) e concordo em participar como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito e autorizo o uso das imagens e depoimentos realizados durante os encontros.

Brasília, ____ de _____ de 2014.

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO

Ficha de Identificação

		Universidade de Brasília – UnB Instituto de Letras – IL Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro – ICC Central – 70910-900 Tel .: 33072356 E-mail: p gla@unb.br	
		Pesquisador-aluno: Valdilene Santos Rodrigues Vieira Contatos: e-mail: valdilene2vieira@gmail.com Celular: (38) 9192-8646 / (38) 9802-4238	
Orientadora: Mariana R. Mastrella-de-Andrade Contato: e-mail: marianamastrella@gmail.com			
Nome (fictício):			
Idade:	Sexo:	Curso:	
Cidade de domicílio:		Instituição de conclusão do ensino médio:	
Telefone para contato:			
E-mail para contato:			

1. **Título do projeto da pesquisa:** A inserção da temática “identidades” na formação de professores de línguas e suas implicações teóricas e práticas
2. **Área de concentração:** Práticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas
3. **Linha de Pesquisa:** Processos formativos de professores e aprendizes de línguas
4. **Área do Conhecimento:** Linguística Aplicada no Ensino de Línguas Estrangeiras
5. **Dados utilizados na pesquisa:** gravações em áudio e vídeo, relatos e notas.

A fim de melhor conhecer os participantes da disciplina em questão, esta ficha tem o objetivo de identificar suas expectativas, necessidades e desejos em relação ao Curso de Letras/Inglês. Pedimos a sua colaboração no sentido de responder com a maior precisão possível às perguntas. Suas respostas serão confidenciais e o tratamento das informações anônimo.

IMPORTANTE: Este documento não é uma avaliação. Não é um teste de conhecimento. Não há respostas certas ou erradas.

Questões

- 1) Por que motivo você escolheu o curso de Letras/Inglês para sua formação profissional?
- 2) Quais as suas expectativas ao escolher o curso de Letras/Inglês como formação/profissão?
- 3) Qual a importância da Língua Inglesa na atualidade?
- 4) Qual a importância da Língua Inglesa para a sua formação?
- 5) Quando iniciou a graduação você já tinha algum conhecimento da Língua Inglesa?
- 6) Como foi o seu primeiro contato com a Língua Inglesa na sala de aula da graduação?
- 7) O que é necessário para ser um professor de inglês? Por quê?
- 8) Em sua opinião, quais as dificuldades encontradas por um professor de inglês? Quais as suas dificuldades especialmente?
- 9) O que pode contribuir para que você tenha uma boa formação em Língua Inglesa? O que você aprende da Língua Inglesa é suficiente para que você possa ensinar? Por quê?
- 10) Qual o ambiente propício para que se aprenda língua inglesa?
- 11) Você costuma fazer uma revisão da matéria estudada em sala de aula e/ou faz as atividades referentes ao tema estudado quando chega em casa? Faz curso livre ou só estuda inglês durante a disciplina na sala de aula?
- 12) É importante aprender como vivem as pessoas vindas dos países que falam a Língua Inglesa? Por quê?
- 13) É importante estudar a história da Língua Inglesa (cultura, economia, vida social) enquanto aluno de graduação? Por quê?
- 14) Para aprender língua inglesa seria necessário viajar para um país que fala esse idioma ou é possível aprender Inglês sem isso? Por quê?
- 15) O que contribui e o que impede que você aprenda a Língua Inglesa? Por quê?
- 16) Aprender Língua Inglesa traz alguma contribuição para a sua vida pessoal e profissional? Qual? Por quê?
- 17) Quais dificuldades encontradas por você ao aprender inglês? E quais você espera encontrar ao ensinar inglês? Por quê?
- 18) Ao aprender para ensinar língua inglesa você deve se comportar como falante nativo da língua? Por quê?

ANEXO

ANEXO I - PLANO DE ENSINO

	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES Pró-Reitoria de Ensino - Coordenadoria de Graduação Centro de Ciências Humanas – CCH Curso de Letras Inglês		
	PLANO DE ENSINO	ANO	SEMESTRE
	2014	<input type="checkbox"/> 1º	<input checked="" type="checkbox"/> 2º
DEPARTAMENTO	TURNO		
Comunicação e Letras	<input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input checked="" type="checkbox"/> Noturno		
CURSO	PERÍODO/SÉRIE		
Letras Inglês	[8º] Período		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		
Seminário de Tópico Variável: Formação de Professores, Identidade e Ensino de Línguas	TOTAL	36h/a	
	SEMANAL	04h/a	
PROFESSOR(A)	CIDADE		
Valdilene Santos Rodrigues Vieira	Unai		
EMENTA			
Reflexões sobre formação de professores, identidade e ensino Línguas na contemporaneidade. Discussões sobre as crenças dos professores em pré-serviço, suas emoções e frustrações diante do processo de aprender para ensinar uma língua estrangeira (LE) e sua atuação como professor não nativo do idioma que vai ensinar. Percepções acerca dos fatores que motivam o aluno, futuro professor, a desempenhar o papel de professor de Línguas, bem como a diversidade de culturas e identidades que compõem a sala de aula de LE.			
OBJETIVO GERAL			
Refletir, após leituras aprofundadas, sobre formação de professores, identidade e ensino de Língua Inglesa, as crenças, frustrações, conflitos e desafios que compõem a sala de aula de alunos e futuros			

professores de LE e o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir Identidade;
- Discutir sobre identidade, ensino de línguas e formação de professores na contemporaneidade;
- Traçar um histórico do ensino de línguas no Brasil;
- Refletir sobre como a afetividade, crenças e emoções interferem na construção da identidade do professor de línguas;
- Identificar os conflitos encontrados e obstáculos enfrentados pelos alunos enquanto inseridos no processo de aprender para ensinar uma língua estrangeira.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I – Identidade e diferença: aspectos sociais e culturais.

Unidade II – O ensino de línguas, metodologias e o papel do professor de LE: breve histórico.

Unidade III – Identidade, ensino-aprendizagem de línguas e autoestima na era da globalização.

Unidade IV – Identidade e Ansiedade no processo de ensino e aprendizagem de LE: conflitos e frustrações.

Unidade V – Identidade e aprendizagem de línguas.

Unidade VI – Identidade de professores de línguas.

Unidade VII – Identidade e o professor de Língua Inglesa não nativo.

METODOLOGIA/ ATIVIDADES DIDÁTICAS

- Aulas expositivas;
- Apresentação de Seminários;
- Debates;
- Reflexões individuais (por escrito);
- Ensaios.

ESTRUTURA(S) DE APOIO/RECURSOS DIDÁTICOS

- Computador, CD-ROM, CD player, DVD player, televisor, quadro-de-giz, data show

AVALIAÇÃO

Aspectos a serem avaliados	Instrumentos de avaliação
Assiduidade e pontualidade;	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaios: 15,0 • Trabalhos individuais e em equipe (Seminários): 35,0 • Relatos sobre os temas discutidos na sala de aula: 40,0 • Postura Acadêmica (assiduidade, pontualidade, compromisso): 10,0
Iniciativa e interesse;	
Conhecimento e domínio dos conteúdos estudados;	
Discussão e crítica das leituras realizadas;	

Participação nas atividades de aula e extraclasse.	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
Bibliografia básica	
<p>TOMAZONI, P.C. P.; LUNARDI, V. U. Reflexões sobre a identidade do professor de inglês não native. In: REIS, S.; KLAAS, van VEEN; GIMENEZ, T (Orgs). Identidade de professores de línguas. Londrina: Eduel, 2011, p. 141-184.</p> <p>LEFFA, V. Ensino de línguas: presente, passado e futuro. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.</p> <p>_____ Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). A formação de professores de línguas: novos olhares. Vol II. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.51-81.</p> <p>MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de construção de identidades. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 16-60.</p> <p>MASTRELLA, M. R., DALACORTE, M. C. F.; Ressignificando o conceito de ansiedade no processo de aprendizagem de língua estrangeira: uma perspectiva crítica. In: REES, D. K.; MELLO, H. A. B.; DALACORTE, M. C.; Múltiplas vozes: estudos interculturais, estudos de bilingüismo e estudos da sala de aula de língua estrangeira. Goiânia: Editora da UFG, 2008, p. 162-186.</p> <p>RAJAGOPALAN, K. 2003. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial. 2003, p. 23-28; 65-70; 71-76.</p> <p>SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.</p> <p>TOMAZONI, P. C. P.; LUNARDI, V. U. Reflexões sobre a identidade do professor de inglês não nativo. In: REIS, S.; KLAAS, van VEEN; GIMENEZ, T (Orgs). Identidade de professores de línguas. Londrina: Eduel, 2011, p. 211-232.</p> <p>WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.). Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, P. 7-72.</p>	
AGENDA	
Textos	Data
12.) Aplicação do Questionário e discussão acerca do tema estudado	27/10/2014
13. A identidade em questão – Stuart Hall (A identidade cultural na pós-modernidade – capítulo 1); Identidade e diferença: uma introdução teórica e	28/10/2014

conceitual – Kathryn Woodward (Identidade e diferença – capítulo 1);	
14. A produção social da identidade e da diferença – Tomaz Tadeu da Silva (Identidade e diferença – capítulo 2)	29/10/2014
15. Ensino de línguas: presente, passado e futuro – Vilson Leffa	30/10/2014
16. Identidade e aprendizagem de línguas – Vilson Leffa	09/11/2014
17. Pensando identidades em contexto – Mariana Mastrella-de-Andrade	10/11/2014
18. Linguagem e identidade; A identidade linguística em um mundo globalizado; língua estrangeira e auto-estima; a construção de identidades e a política de representação – Kanavillil Rajagopalan (Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética – capítulos 3, 6, 7 e 8)	11/11/2014
19. Resignificando o conceito de identidade – Mariana Mastrella-de-Andrade	12/11/2014
20. Reflexões sobre a identidade do professor de inglês não nativo – Paula C. P. Tomazoni e Vivian U. Lunardi (Identidades de professores de línguas – capítulo 8)	13/10/2014
21. Ensaio	A definir

*Leitura antecipada dos textos, com entrega de resumos pelos alunos a cada início de aula.