UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

GRACIENE VERDÉCIO DE GUSMÃO

CRENÇAS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PRESENTES EM NARRATIVAS DE DOCENTES

Cáceres - MT
2015

GRACIENE VERDÉCIO DE GUSMÃO

CRENÇAS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PRESENTES EM NARRATIVAS DE DOCENTES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos.

Cáceres - MT
2015

© by Graciene Verdécio de Gusmão, 2015.

Gusmão, Graciene Verdécio de.
Crenças sobre o processo de aprendizagem de Língua Inglesa presentes em narrativas de docentes./Graciene Verdécio de Gusmão. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.
95f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2015.
Orientadora: Leandra Ines Seganfredo Santos

1. Formação docentes – língua inglesa. 2. Língua inglesa – ensino aprendizagem. 3. Crenças – professores – aprendizagem – língua inglesa. 4. Professores de língua inglesa – narrativas. I. Título.

CDU: 811.111(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

GRACIENE VERDÉCIO DE GUSMÃO

CRENÇAS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PRESENTES EM NARRATIVAS DE DOCENTES

BANCA EXAMINADORA

_____
Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos (Orientadora – PPGL/UNEMAT)

_____
Dra. Neusa Inês Philippsen (Membro – UNEMAT)

_____
Dra. Ana Antônia de Assis-Peterson (Membro – UFMT)

APROVADA EM: __/____/_____

Meu Deus, parece que foi ontem! Eu adentrando o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística carregando sonhos: tornar-me uma boa profissional, disputar e ganhar uma vaga no mercado de trabalho, ter uma vida digna e dar orgulho à minha família. Deus! Muito obrigada por me abençoar! O Senhor me proporcionou tudo isso e mais um pouco, pois conquistei uma vaga no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, Mestrado Acadêmico em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, para continuar meus estudos na área que um dia me encantou e continua a me encantar a cada momento de descoberta, Linguística, subárea Linguística Aplicada. E hoje concluo esta jornada infinitamente satisfeita, pois cumpri minha missão, com o pensamento pedindo força e coragem sempre a Ti, e o Senhor nunca a me negar, ***Muito Obrigada, Senhor!***

Dedico esta dissertação à minha mãe biológica, ***Regina****, e irmão,* ***Reginaldo*** *(in memorium), dos quais o destino se encarregou de nos separar, quando eu ainda era criança.* ***Amo vocês eternamente! Sei que um dia nos reencontraremos!***

Aos meus amados pais de coração, ***Olga Verdécio de Gusmão*** *e* ***Umbelino Bispo de Gusmão****, pela convivência de um tempo tão nosso que, na infância e na minha mocidade, me orientaram para o caminho do estudo, apoiando-me nos momentos mais difíceis da minha vida. Mãe, Pai, obrigada pelo carinho, dedicação e incentivo que contribuíram para o meu êxito nesta fase maravilhosa de minha vida. Vocês me guiaram pelos caminhos corretos, me ensinaram a fazer as melhores escolhas, me mostraram que a honestidade e o respeito são essenciais à vida, e que devemos sempre lutar pelo que queremos. A vocês devo a pessoa que me tornei, sou extremamente feliz e tenho muito orgulho por chamá-los de* ***Pai*** *e* ***Mãe****.* ***Minha amada mãe e meu amado pai, jamais duvidem do meu amor por vocês, pois ele é puro e intenso e assim permanecerá eternamente!***

Ao meu amado, companheiro, amigo e esposo ***Edilson Porfirio de Campos****, pelo amor, paciência e, sobretudo, pelos estímulos que me impulsionaram a buscar vida nova a cada dia, e por ter aceitado se privar de minha companhia durante os meus estudos, concedendo-me a oportunidade de me realizar intelectualmente. E, à minha amada, companheira e amiga leal,* ***Tshuka.***

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, ***professora Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos****, pelo constante estímulo e apoio, pelas significativas orientações, as quais foram essenciais para meu crescimento acadêmico e intelectual. Por ser uma professora exemplar e comprometida com o que faz, pela paciência e interesse demonstrados durante a caminhada trilhada nesta investigação. E, finalmente, por acreditar em meu potencial, desde a primeira apresentação de meu projeto de pesquisa, quando ainda não desempenhávamos os papéis de orientadora e orientanda. Muito Obrigada, minha querida orientadora professora Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos, saiba que foi um prazer ter sido sua orientanda.*

À ***professora Dra. Ana Antônia de Assis-Peterson****, da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso (UFMT), campus de Cuiabá, por ter aceitado o convite de participar, enquanto examinadora externa, da qualificação e defesa desta dissertação.*

À ***professora Dra. Neusa Inês Philippsen****, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop, por ter aceitado o convite de participar, enquanto examinadora interna, da qualificação e defesa desta dissertação.*

À minha querida ex-orientadora, ***professora Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida****, a qual me incentivou a trilhar esta empreitada acadêmica em direção a mais uma concretização em minha vida. Pela sua sabedoria, dignidade como ser humano e, especialmente, pela sua alegria contagiante.*

À ***Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)****, nomeadamente, aos* ***Mestres do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística****, os quais abrilhantaram com seus conhecimentos durante o curso desta jornada e que contribuíram para minha qualificação profissional,* ***professores Dra. Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta, Dra. Ana Maria Di Renzo, Dra. Edileusa Gimenes Moralis, Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, Dra. Judite Gonçalves de Albuquerque, Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos, Dra. Leila Salomão Jacob Bisinoto, Dra. Neuza***

Benedita da Silva Zattar, Dra. Solange Maria de Barros, Dra. Váleria Faria Cardoso-Carvalho, Dr. Valdir Silva e Dra. Vera Regina Martins e Silva.

À minha amada, companheira e amiga leal, ***Tshuka****, a qual nos momentos mais difíceis desta trajetória, com seu simples olhar de afeto e ternura, me confortaram e me mostraram que eu estava no caminho certo, rumo a mais uma vitória em minha vida. E, especialmente, pela sua feraz capacidade díspar em transformar quaisquer dias em momentos mágicos, cheios de muito amor, paz e alegria.*

À ***CAPES/FAPEMAT****, pela aprovação do meu projeto de mestrado no edital de bolsas Nº 005/2013.*

Ao projeto ***AMFALE****, por disponibilizar narrativas de ensino e aprendizagem de línguas em seu banco de dados, cooperando significativamente para as pesquisas voltadas a esta área do conhecimento. Agradeço, especialmente, a professora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, coordenadora do projeto e demais professores envolvidos.*

À ***família Verdécio de Gusmão****, minha amada família de coração, em especial, aos meus queridos irmãos* ***Airton*** *e* ***Delson****, pelo incentivo nesta árdua e significativa jornada acadêmica.*

Aos meus queridos amigos ***professora Vanusa Aparecida Almeida*** *e* ***professor Luiz Rodrigues****, por compartilharem comigo suas mais sinceras amizades.*

Aos funcionários do ***Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística*** *pelo atendimento eficiente e atenção.*

Aos ***colegas do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística que ingressaram em 2013****, os quais compartilharam comigo as mesmas incertezas e os mesmos ideais.*

E, respeitosamente, a você ***querido leitor****, que apreciará esta pesquisa neste momento. Desejo que faças uma ótima leitura!*

Learning a second language not only has cognitive & academic benefits, it also supports a greater sense of openness to—and appreciation for—other cultures.
—Tochon, 2009
edutopia

RESUMO

Objetivou-se indagar nesta pesquisa, a qual está vinculada a linha de pesquisa descrição e análise de línguas, instituição e ensino, as crenças de professores sobre o processo de aprendizagem de Língua Inglesa, a partir de suas narrativas de aprendizagem. Para atingir este objetivo, esta investigação teve como arcabouço teórico diferentes discussões linguísticas e sócio-culturais relacionadas à Língua Inglesa (LI) na era de globalização, a partir de pesquisadores da área da Linguística Aplicada, como: Assis-Peterson, (2008); Assis-Peterson e Cox, (2007), (2008), (2013); Moita Lopes, (2003), (2008), entre outros. Alusivo ao termo crenças este estudo fundamentou-se teoricamente a partir de autores como: Leffa, (1992); Almeida Filho, (1993); Barcelos, (1995), (2000), (2001), (2004), (2006), (2007); Silva (2010), dentre outros. E, por fim, trouxe à baila neste trabalho estudiosos que se engajaram em pesquisar sobre os desafios na formação docente de professores de línguas na contemporaneidade, como: Ghedin, (2002); Pimenta, (2002); Kumaravadivelu (2003), entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativista (BOGDAN & BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995). O *corpus* foi constituído de 38 narrativas de aprendizagem de Língua Inglesa de professores disponíveis no banco de dados do projeto *Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (AMFALE)*, da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Insurgiram através das narrativas de aprendizagem de LI dos professores crenças como: 1 – É necessário se comunicar com falantes nativos da LE/LI para aprendê-la efetivamente e conhecer a cultura do país, pois a aprendizagem dessa segunda língua e/ou cultura é importante. 2 – A LI é uma língua difícil de se aprender. 3 – Não se aprende LE/LI na instituição de ensino pública. 4 – Não se aprende LI no curso de Letras, se aprende no curso de idiomas. 5 – Aprende-se LI no país onde se fala essa LE. 6 – A responsabilidade sobre a aprendizagem de LI do aluno é do professor. 7 – O processo de ensino e aprendizagem de LE/LI nas aulas era voltado apenas na gramática. Os resultados da análise enfatizam que é necessário repensar sobre as políticas de formação de professores de línguas no Brasil, com vistas a uma possível (re) formulação das mesmas, no intento de buscar novos subsídios inovadores para enfrentar os desafios presentes no ensino escolarizado brasileiro hoje.

Palavras-chave: Crenças. Formação docente. Ensino e aprendizagem. Língua Inglesa. Narrativas.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate in this research, which is linked to research line description and analysis of languages, institution and teaching, the beliefs of teachers about the learning process of English Language, from their narratives of learning. To achieve this objective, this research had as theoretical framework different linguistics discussions and socio-cultural related to English in the era of globalisation, from researchers in the area of LA, as: Assis-Peterson , (2008); Assis-Peterson and Cox, (2007), (2008), (2013); Moita Lopes, (2003), (2008), among others. The allusive term beliefs this study was grounded in theory from authors such as: Leffa, (1992); Almeida Filho (1993); Barcelos, (1995), (2000), (2001), (2004), (2006), (2007); Silva (2010), among others. And, finally, brought to light in this work scholars who joined in search on the challenges in teacher education for teachers of languages in contemporaneity as: Ghedin, (2002); Pimenta, (2002); Kumaravadivelu (2003), among others. It is a research qualitative-interpretative (BOGDAN & BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995). The corpus was composed of 38 narratives of learning of English Language teachers available in the database of the project *Learning with Memories of Speakers and Learners of Foreign Languages (LMSLFL)*, the Faculty of Letters (FALE), of the Federal University of Minas Gerais (FUMG). Protested through the narratives of learning LI teachers beliefs as: 1 - It is necessary to communicate with native speakers of the LE/LI to learn it effectively and get to know the culture of the country, because the learning of the second language and/or culture is important. 2 - The LI is a hard language to learn. 3 - You Do not learn LE/LI in the institution of public education. 4 - You do not learn LI in the course of Letters, one learns the language course. 5 - Learn to read in the country where they are talking about this LE. 6 - The responsibility for learning to read the student is the teacher. 7 - The teaching and learning process of LE/LI in classrooms was directed only in grammar. The Results of the analysis emphasizes that it is necessary to rethink on the policies for the training of language teachers in Brazil, with a view to a possible (re) formulation of the same, with the intention of seeking new innovative grants to confront today's challenges in teaching Brazilian schooled today.

Keywords: Beliefs. Teacher Education. Teaching and learning. English Language. Narratives.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación, el cual está vinculado a la línea de investigación descripción y análisis de las lenguas, la institución y la enseñanza, es analizar las creencias de los profesores sobre el proceso de aprendizaje del inglés, a partir de sus narraciones de aprendizaje. Para lograr este objetivo, esta investigación tuvo como marco teórico diferentes discusiones lingüísticas y socioculturales relacionados con el inglés en la era de la globalización, de los investigadores en el área de Lingüística Aplicada, tales como: Assis-Peterson, (2008); Assis-Peterson y Cox, (2007), (2008), (2013); Moita Lopes, (2003), (2008), entre otros. El alusivo a las creencias este estudio se basa en la teoría de autores como: Leffa, (1992); Almeida Filho (1993); Barcelos, (1995), (2000), (2001), (2004), (2006), (2007); Silva (2010), entre otros. Y, finalmente, sacó a la luz en este trabajo Los estudiosos que se incorporó en la investigación de los retos en la formación de docentes para los profesores de idiomas en contemporaneidad: Ghedin, (2002); Pimienta, (2002); Kumaravadivelu (2003), entre otros. Se trata de una investigación cualitativa-interpretativa (BOGDAN Y BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995). El corpus se compone de 38 relatos de aprendizaje de los profesores de inglés disponibles en la base de datos del proyecto *Aprender con los Recuerdos de los Oradores y los Estudiantes de Lenguas Extranjeras (AROELE)*, Facultad de Letras (FALE), de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Protestaron a través de la narrativa de aprendizaje LI creencias de los profesores como: 1 - es necesario para comunicarse con hablantes nativos de la LE/LI. Para aprender con eficacia y para conocer la cultura del país, porque el aprendizaje de la segunda lengua y/o de la cultura es importante. 2 - El LI es una lengua difícil de aprender. 3 - No se aprende LE/LI en la institución de la educación pública. 4 - No se aprende en el curso de las Letras, se aprende el curso de idioma. 5 - Aprender a leer en el país en que se está hablando de esta LE. 6 - La responsabilidad de aprender a leer el estudiante es el maestro. 7 - El processo de enseñanza y aprendizaje de LE/LI en las aulas estaba dirigida únicamente en gramática. Los resultados del análisis destaca que es necesario repensar las políticas para la formación de profesores de idiomas en Brasil, con vistas a una posible (re) formulación de la misma, con la intención de buscar nuevas e innovadoras para enfrentar los desafíos de hoy en la enseñanza escolarizada brasileña hoy.

Palabras-clave: Creencias. La formación del profesorado. La enseñanza y el aprendizaje. La Lengua Inglesa. Narrativas.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMFALE – Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira

BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

FALE – Faculdade de Letras

ILF – Inglês como Língua Franca

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LEs – Línguas Estrangeiras

LI – Língua Inglesa

L2 – Segunda Língua

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN–LE – Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino de Línguas Estrangeiras

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Súmula das cinco características da investigação qualitativa catalogadas pelos autores Bogdan e Biklen (1994, p. 47–51).....51

Figura 2 – Captura de tela da página de apresentação do projeto AMFALE.....54

Figura 3 – Captura de tela da página de apresentação do projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (AMFALE).....57

Figura 4 – Crenças enunciadas pelos professores, analisadas nas seções 3, 4, 6 e 7, que apresentam fatores que envolvem a formação dos docentes dos participantes desta investigação.....85

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Os desafios do profissional de Letras na contemporaneidade concentrados em 3 grandes áreas.....43

Quadro 2 – Catalogação das 7 categorias de crenças desveladas nas narrativas de aprendizagem dos participantes desta pesquisa.....79

Quadro 3 – Compilação dos resultados apontados nesta dissertação concernentes às crenças enunciadas pelos professores em relação ao processo de aprendizagem de Língua Inglesa, através de suas narrativas de aprendizagem.....80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....18

CAPÍTULO I: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....22

1.1 A Língua Inglesa na era de globalização.....22
1.2 O conceito de crenças.....27
1.2.1 Sínteses de pesquisas realizadas sob o viés de crenças de professores e alunos de LE/LI.....32
1.3 Formação de professores: três vertentes díspares.....37
1.3.1 Os desafios na formação de professores de línguas no século XXI.....41

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA.....50

2.1 Natureza da pesquisa.....50
2.1.1 O paradigma de pesquisa narrativa.....52
2.1.2 Os dados da pesquisa.....53
2.2 Coleta de dados.....56
2.2.1 Procedimentos de análise dos dados.....58

CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS.....60

3.1 Crenças dos professores em relação ao processo de aprendizagem da Língua Inglesa.....61
3.1.1 A *internet*, filmes, músicas como mediadores no processo de aprendizagem de LE/LI.....61
3.1.2 O processo de aprendizagem de LI como uma língua difícil de se aprender.....66
3.1.3 O processo de aprendizagem de LE/LI na instituição de ensino pública.....68

3.1.4 O processo de aprendizagem de LE/LI regido sob as 4 habilidades da língua.....70
3.1.5 A aprendizagem de LE/LI no país de origem dessa segunda língua.....73
3.1.6 O papel do professor de LE/LI no processo de aprendizagem do aluno.....74
3.1.7 O processo de aprendizagem de LI regido sob a abordagem tradicional (estruturalista).....76
3.2 O outro viés das crenças dos professores atinentes ao processo de aprendizagem de LE/LI.....81

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....91

REFERÊNCIAS.....97

Anexos.....102
Anexo A – Narrativas de aprendizagem de língua inglesa de professores.....103

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a Linguística Aplicada (doravante LA) tem demonstrado especial interesse na investigação de crenças, visto que esta temática tem sido abordada em diversos trabalhos publicados em periódicos, apresentações em congressos e simpósios, além de ser um tópico de investigação que vem despertando um acentuado interesse em pesquisas científicas, como dissertações e teses, tanto no contexto nacional (ver, por exemplo: LEFFA, 1992; ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007; VIEIRA ABRAHÃO, 2004; SILVA, 2005, 2007, 2010, 2011; BOMFIM, 2008; OLIVEIRA, 2009; SANTOS, 2010; SIMÕES, 2011, dentre outros), quanto pesquisas desenvolvidas no âmbito internacional (PEIRCE, 1958; ROKEACH, 1968; BLACK, 1973; JOHNSON, 1992; PAJARES, 1992; RICHARDS, 1994; KALAJA, 1995, 2003; RICHARDSON, 1996; WOODS, 1996, entre outros).

A pesquisa sob as lentes dos conceitos de crenças, mais especificamente, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, tem como foco principal desvelar pensamentos e performances sobre o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira[1], tanto de professores em pré-serviço e/ou em serviço, quanto de alunos, nos mais diversos contextos educacionais. Trata-se de uma pesquisa relevante, pois nos ajuda a compreender, de modo parcial, como professores e alunos configuram cognitivamente esse processo de ensino e aprendizagem da segunda língua, a partir de suas crenças e além de nos revelar as distintas influências que essas crenças provocam.

Proponho, nesta dissertação, pesquisar as crenças expressas por professores sobre o processo de aprendizagem de Língua Inglesa através de narrativas de aprendizagem. O estudo pretende, também, refletir acerca de possíveis caminhos para uma formação de professores de línguas, designadamente de LE/LI mais condizente com o momento sócio-histórico em que a sociedade está vivenciando contemporaneamente, a partir da era da globalização que irrompeu fronteiras e juntamente com ela encontra-se a Língua Inglesa, a qual se tornou um meio linguístico essencial para os indivíduos do século XXI.

Partindo deste pressuposto, a formação docente de língua(s) materna e/ou estrangeira, idealizações de práticas de ensino são temas emergentes na atualidade. É sabido que o curso de licenciatura plena em Letras, em consonância com a legislação vigente, tem como

[1] Embora haja diferenças no uso dos termos Língua Estrangeira e Segunda Língua, nesta pesquisa os usarei como sinônimos.

finalidade formar docentes para atuarem na educação básica, todavia no tempo pós-moderno em que a esfera educacional está inserida é possível asseverar que o processo de ensino de línguas é desafiador, isso implica que os professores, especificamente de LE/LI, sejam dotados de competências para atender as demandas exigidas nesse contexto.

Sob esta premissa, é fundamental que os professores de línguas tenham uma boa formação acadêmica na graduação. Eis aqui mais um desafio, visto que o professor formador necessita estar em consenso, também, com as demandas exigidas fora da universidade com o propósito de melhor preparar os futuros professores para enfrentar os desafios do dia a dia escolar.

Diversas pesquisas no tocante à formação inicial e/ou contínua de professores de línguas sob a ótica de muitos autores da área da Linguística Aplicada emergiram nacionalmente, bem como internacionalmente (olhar, por exemplo: FREITAS, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; CRISTOVÃO, 2013; GIMENEZ, 2013a, 2013b; SILVA, 2013; PERINE, 2012; CAVALCANTI, 2004, dentre outros).

A motivação para esta pesquisa surgiu em meio a momentos conflitantes vivenciados diariamente com meus atualmente ex-colegas de sala, a partir de conversas informais, em relação à aprendizagem da Língua Inglesa, a qual estávamos em processo de formação, entre os anos de 2008 a 2011, no curso de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, na Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Cáceres, situada no interior do Estado de Mato Grosso. Durante a graduação presenciei momentos de angústia, insegurança, desmotivação em relação ao processo de aprendizagem dessa segunda língua. Rememoro alguns dos diálogos que tínhamos em que meus colegas diziam: “Eu sempre achei o inglês difícil, aqui na faculdade então, é mais ainda”; “Como vou conseguir dar aula de Língua Inglesa, se eu não estou conseguindo aprender direito?”; “Posso até me formar com duas habilitações, mas eu não vou dar aula de inglês sem ter aprendido todas as habilidades desta língua”. Frases como estas foram recorrentes durante toda graduação e ficaram marcadas em minha memória.

Ouvindo tantos questionamentos de meus colegas de graduação, me veio à mente questionamentos como: o que nossos futuros alunos iniciantes no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (doravante LI) esperam de nós professores dessa segunda língua? Foi, então, que no semestre letivo 1/2009 elaborei um projeto de iniciação científica e perguntei a uma professora de LI se ela aceitaria ser minha orientadora, e ela aceitou prontamente. Este foi o início da minha jornada como bolsista voluntária de iniciação científica no curso de Letras, com o objetivo de sanar minhas inquietações sobre as crenças,

expectativas e motivação presentes no discurso de alunos da 3ª fase do 1º ciclo (6º ano), do ensino fundamental, de uma instituição pública de ensino fundamental e médio localizada na cidade de Cáceres, no processo de aquisição de uma Língua Estrangeira.

Alcancei os objetivos propostos no meu projeto de iniciação científica, porém, ao me formar em 2011/1 como uma profissional devidamente licenciada para o ensino de línguas, me veio, novamente, à mente, a partir de momentos de reflexão, outros questionamentos acerca das crenças de aprendizagem de professores de LI, uma vez que na graduação, como explicitei no início desta introdução, ouvi inúmeros questionamentos sobre o processo de aprendizagem, porém não desenvolvi a pesquisa sob esta vertente.

Dessa forma, resolvi estender minha pesquisa sobre crenças referentes à aprendizagem de Língua Inglesa, todavia sob um novo enfoque, a aprendizagem do docente, e, então, formulei meu projeto de mestrado com as seguintes indagações, a saber:

1 – Quais são as crenças que os professores expressam em relação ao processo de aprendizagem de Língua Inglesa através de suas narrativas de aprendizagem?
2 – Que fatores concernentes à formação docente de línguas estão presentes implicitamente e/ou explicitamente sob o viés das crenças enunciadas pelos professores?

Nesse sentido, o objetivo deste estudo consiste em analisar crenças de professores sobre o processo de aprendizagem de Língua Inglesa, a partir de suas narrativas de aprendizagem compiladas em arquivos pelo banco de dados do projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (AMFALE)[2], coordenado pela professora pesquisadora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o qual tem um *site* na *Web*[3] e é financiado pelo CNPq.

Além desta introdução, a presente dissertação está organizada em três capítulos. No capítulo I apresento o arcabouço teórico que servirá como aporte para a análise dos dados. Nessa seção serão abordadas questões sobre a Língua Inglesa na era de globalização, a origem paradoxal do conceito de crenças e seu desenvolvimento em Linguística Aplicada; apresentarei, também, um mapeamento de termos e definições a respeito de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE, além de algumas sínteses de pesquisas realizadas sob o viés de crenças de professores de LE/LI, bem como sínteses de pesquisas realizadas sob

[2] Vide mais detalhes sobre o projeto AMFALE na seção 2.1.2, p. 54-58**,** desta dissertação.
[3] www.veramenezes.com/amfale.htm.

o viés de crenças de alunos de LE e de professores em formação; e, finalmente, encerro esta seção fazendo uma breve discussão sobre formação de professores e os desafios enfrentados pelos professores-formadores na formação docente do profissional de línguas na atualidade.

No capítulo II exponho a metodologia desta pesquisa e justifico sua natureza, a qual se configura como sendo de natureza qualitativa do tipo interpretativista, delimito o cenário desta investigação que é composta de narrativas arquivadas pelo banco de dados do projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (AMFALE), sendo os participantes professores de LE (Língua Inglesa), colaboradores do projeto citado, os quais disponibilizaram suas narrativas de aprendizagem de segunda língua no banco de dados. Posteriormente, delineio os instrumentos e procedimentos da coleta e da análise dos dados.

No capítulo III apresento a análise e a discussão dos dados relacionados às crenças sobre a aprendizagem de Língua Inglesa de professores, o qual está dividido em duas seções. A primeira seção apresenta as sete grandes crenças e as subcrenças e subcategorias que as sustentam, inferidas mediante as narrativas de aprendizagem de LI dos professores.

Na sequência reflito sobre as crenças detectadas no presente estudo, sob o viés dos pressupostos da formação docente de línguas, uma vez que a maior parte das crenças detectadas nesta pesquisa apresentaram fatores que envolvem a formação docente de línguas, as quais, eventualmente, são reflexos do processo de ensino e aprendizagem de línguas adquiridos pelos docentes investigados neste trabalho sob o aporte da vertente tecnicista.

Por fim, na seção que segue, teço as considerações finais retomando as perguntas de pesquisa sob a perspectiva dos dados analisados e delineio algumas considerações sobre os resultados desta investigação e implicações para a prática educacional, no intento de promover uma reflexão em relação à formação de professores de línguas.

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No ensejo de alcançar o objetivo proposto para esta pesquisa, este capítulo apresenta o arcabouço teórico necessário para dar sustentação para a análise dos dados. Assim, o mesmo encontra-se organizado da seguinte forma: apresento na seção 1.1 como, em meio à era de globalização, estão sendo discutidas, atualmente, pelos pesquisadores da LA, questões linguísticas e sócio-culturais relacionadas à Língua Inglesa, a qual é reconhecida mundialmente, não mais somente como língua internacional, mas como língua franca. Na seção 1.2 exponho como eclodiu o conceito de crenças internacionalmente e nacionalmente. Exibo alguns trabalhos dos marcos teóricos que suscitaram discussões sobre crenças no Brasil, a saber, Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Faço uma breve discussão sobre alguns termos e definições concernentes a crenças de aprendizagem de línguas encontrados na literatura da área. Na subseção 1.2.1 faço um simplificado mapeamento de trabalhos realizados no Brasil relacionados às crenças de professores e alunos sobre o ensino-aprendizagem de LE/LI, no intento de reafirmar o progresso dessa área de investigação na LA. Na seção 1.3 teço, sob um ponto de vista histórico, a respeito de três vertentes díspares reminiscentes ao ensino e formação de professores. E, por fim, na subseção 1.3.1 trago à baila estudiosos que se engajaram em pesquisar sobre os desafios na formação docente de professores de línguas na contemporaneidade, para que possamos, então, discutir brevemente sobre este relevante eixo temático, especificamente para esta dissertação.

1.1 A LÍNGUA INGLESA NA ERA DE GLOBALIZAÇÃO

Nos dias atuais estamos inseridos em um mundo globalizado e intrinsecamente está à *Língua Inglesa* como uma das línguas estrangeiras modernas mais globalizadas, assim "[...] o inglês deixa de ser visto simplesmente como uma língua internacional, envolvida em imperialismo e na homogeneização do mundo, e passa a ser compreendido também como uma língua de fronteira da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social [...]" (MOITA LOPES, 2008, p. 333).

Kumaravadivelu (2006, citando STEGER e ROBBIE ROBERTSON) afirma que o fenômeno globalização não é recente, tem seu primórdio agregado à história da humanidade, há cerca de 12.000 anos atrás. A globalização emergida atualmente é resultado de um processo de constante restauração que a mesma passou, visto que sua gênese incidiu nos primórdios do período colonial nos idos dos quinhentos anos atrás. Ou seja, pode-se dizer que a globalização expandiu interligando vertiginosamente a vida social moderna a uma infinidade de aspectos. (HELD et al., 1999, *apud* DEWEY, 2007).

Destarte, podemos asseverar que a globalização ampliou e juntamente com ela veio a necessidade da inserção global das culturas nesse contexto, sendo a Língua Inglesa utilizada como um dos meios de comunicação imprescindíveis entre sujeitos linguisticamente e culturalmente distintos nessa atmosfera global. A aprendizagem da LE/LI é de suma relevância para o indivíduo da/na contemporaneidade, uma vez que, "[...] em nenhum outro tempo da história da humanidade, os homens precisaram tanto de uma língua comum [franca] como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço" (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 05).

Na era de globalização que estamos vivenciando, podemos constatar que houve a atenuação do espaço, tempo e fronteiras, por intermédio dos avanços tecnológicos, como *Internet, Google, E-mails,* das redes sociais, *Facebook, Instagram, Twitter, Google +, Pinterest, Linkedin, You tube, Ask.fm, Tumblr, Reddit,* entre outras, em que as informações de acontecimentos dos locais aos globais são transmitidos instantaneamente em tempo real.

Apesar de ainda serem recentes as discussões sobre essa temática, já se têm vários estudos nessa perspectiva, tanto no Brasil (ASSIS-PETERSON, 2008; ASSIS-PETERSON; COX, 2007, 2008, 2013; MOITA LOPES, 2003, 2008; SIQUEIRA, 2008, 2011, 2012), quanto no exterior (DEWEY, 2007; KUMARAVADIVELU, 2006).

Dewey (2007) certifica que partindo de estudos realizados na área de LA, no âmbito hodierno, é possível reconhecer que falantes não nativos de Língua Estrangeira (Inglês) superam falantes nativos da mesma, a Língua Inglesa como língua internacional ou como língua franca vem evoluindo em número significativo nos últimos tempos, a partir de sua difusão geográfica, grande parte dos falantes de diversas culturas a utilizam como segunda língua ou língua franca, para se comunicarem em diferentes contextos de uso (DEWEY, 2007).

Assis-Peterson; Cox (2007), as quais pesquisam a LE na globalização, listam quanto o inglês ampliou seu horizonte em escala planetária, no tempo presente, em decorrência da globalização no mundo. Segundo as autoras, "se antes ele se justificava pelo discurso da

ilustração, hoje ele se justifica pelo discurso pragmático da empregabilidade, que pode ser solucionado sem sair de casa, dentro de um quarto, na frente de uma tela de computador conectado à rede ou numa cidade qualquer da sociedade global" (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 10). Fazem, também, uma crítica sobre a forma como a LI está sendo vista no mundo globalizado, apenas para fins específicos, ou seja, ela está sendo comercializada sem ao menos levar em consideração os aspectos sócio-culturais inerentes a essa segunda língua.

Consoante assevera Siqueira (2008; 2011), ao se aprender ou ensinar uma língua, seja ela materna e/ou estrangeira, é preciso levar em consideração a cultura intrínseca a essa língua e, não somente, o teor linguístico da mesma. Entretanto, o autor faz uma crítica quanto ao fato da Língua Inglesa ser uma língua franca e, portanto, uma língua desterritorializada, não estando mais acoplada a nenhuma cultura específica, nem mesmo a sua cultura de origem. Siqueira (2008; 2011) sugere que as práticas pedagógicas de línguas, na contemporaneidade, não continuem reafirmando a dicotomia língua *versus* cultura, mas que tenham a visão de língua *como* cultura. Ou seja, que seja desempenhada uma pedagogia de ensino e aprendizagem de inglês como língua franca (ILF) sob as bases da interculturalidade e, não mais, da monoculturalidade e do etnocentrismo tradicionalistas arraigados nos mais diferentes segmentos educacionais nacionais e internacionais (SIQUEIRA, 2008; 2011). Visto que, o ensino de ILF *como* cultura trata-se da transformação de "professores e alunos em agentes culturais críticos, livres do risco de impetrarem e/ou passarem por um processo de (re) colonização mental, ou de se sentirem fazendo parte de um grupo de alienados a serviço de forças imperialistas" (SIQUEIRA, 2008, p. 190).

Dessa forma, vemos em Siqueira (2008; 2011) a relevância do ensino da cultura do ILF na atualidade, porém, sob uma nova perspectiva, em que o ensino não seja centralizado apenas na cultura alvo, como se essa cultura fosse a "ideal" por se tratar da cultura de uma língua internacional, mas que se agregue ao ensino da cultura dessa língua outras culturas com vistas a um ensino mais condizente com os dias atuais, a partir de culturas globais. Corroboro com Siqueira (2008; 2011; 2012), o qual afirma que dar acesso aos indivíduos do ensino de outras línguas e culturas na contemporaneidade é condição para formar cidadãos com competências interculturais imprescindíveis para seu funcionamento pleno nos dias em que estamos testemunhando.

Já Moita Lopes (2003) assevera que com a explosão da globalização houve mutações culturais, econômicas, sociais, ecológicas e tecnológicas, estando o inglês vinculado a essa nova fase. Assim, dominar esta segunda língua significa ter garantia de bons empregos, ter acesso a novos conhecimentos tecnológicos, bem como culturais. Contudo, ao passo que essa

LE/LI inclui, ela exclui também, pois não são todas as pessoas que podem ter acesso a ela. Ele certifica que todos os cidadãos necessitam ter direito ao acesso do discurso da modernidade, ou seja, a Língua Inglesa, para que não permaneçam à margem social.

Partindo desse pressuposto, Moita Lopes (2003) traz em sua pesquisa, o papel do contexto educacional e, respectivamente, do ensino de língua estrangeira como ponte de inserção do indivíduo no meio social, por intermédio dos processos discursivos. Para tal intento, o referido autor aponta nessa discussão como os Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino de Línguas Estrangeiras – PCN – LE (BRASIL, 1998) estão articulados e se estão em consenso com essa nova ordem mundial ou capitalismo globalizado ou capitalismo informacional, termos os quais o autor fez uso nesse trabalho, ao se referir à globalização. Cumpre ressaltar que, segundo o pesquisador, a inclusão do indivíduo nesse contexto em que estamos vivenciando só é possível por meio do discurso, discurso este proferido em Língua Inglesa.

Assim sendo, Moita Lopes (2003), com o propósito de oferecer 1 modelo para demonstrar que é possível obter uma transformação social através de práticas discursivas, uma análise centrada no léxico de quatro capas de revistas nacionais e internacionais. O intento do autor foi mostrar aos profissionais que lidam com ensino de línguas, especificamente professores de LE/LI, como é possível por intermédio de práticas discursivas, ou melhor, da educação linguística, formar cidadãos críticos para enfrentar os desafios que os esperam na sociedade atual. O que não tem sido tarefa fácil para os docentes, uma vez que estamos passando por um momento sócio-histórico em que a dimensão da globalização alcançou todos os cantos do planeta, e juntamente com ela está a Língua Inglesa (MOITA LOPES, 2003). O autor por meio de sua análise concluiu que os PCN de LE dialogam com as exigências impostas pela nova ordem mundial e/ou social, visto que alguns de seus focos centram-se no engajamento discursivo do aluno, no desenvolvimento de consciência crítica referente à linguagem e nos temas transversais.

Em um outro artigo Moita Lopes (2008, p. 313) focaliza sua pesquisa na ideologia linguística e globalização, afirmando que, por mais que a consolidação da LI como língua franca nos dias atuais tenha sido resultado do imperialismo britânico "[...] [do] século XIX [...] início do século XX, e [da] predominância mundial da economia dos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra Mundial [...]", essa LE não pode ser mais considerada de natureza singular, mas de natureza plural, visto que, hoje em dia, há um número maior de pessoas utilizando a Língua Inglesa como língua internacional/franca do que o número de nativos que a utilizam como língua materna. Assim, essa língua encontra-se presentemente descentrada,

pois há inúmeros ingleses falados no mundo e, em decorrência desse fato, a Língua Inglesa passa a constituir-se como uma língua mesclada perpassando e/ou perpassada por múltiplas culturas de sujeitos linguisticamente diferentes.

Deste modo, a ideologia linguística do inglês padrão dos falantes nativos, como acabamos de constatar, já vem sendo interrogada pelos pesquisadores da área da LA, uma vez que essa LE está deixando de ser local, para ser um idioma mundial, mestiço, no qual se permutam o global com o local, resultando em um inglês glocal (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; ASSIS-PETERSON, 2008; ASSIS-PETERSON; COX, 2013; MOITA LOPES, 2008).

Portanto, vários pesquisadores trazem discussões sobre os *prós* e os *contra*s dessa difusão geográfica e linguística do inglês, pois acreditam que a globalização aproximou pessoas de diferentes contextos culturais, entretanto, ela despertou também nos indivíduos a ciência de conservar e resguardar sua língua pátria e, respectivamente, sua linhagem cultural. (KUMARAVADIVELU, 2006).

Partindo da premissa de que os estudiosos já estão comprovando cientificamente, a partir de pesquisas, que os falantes de língua materna estão preservando sua língua vernácula, em relação à LE/LI, tomamos como exemplo o resultado da investigação de Assis-Peterson (2008) em que fez entrevistas com proprietários de estabelecimentos comerciais cuja nomeação dos mesmos foi feita em LI. A autora teve como direcionamento para sua análise as seguintes indagações: Que motivos os levaram a nomear seus estabelecimentos comerciais em inglês? E qual o significado dessa língua estrangeira para eles que são falantes não nativos dessa língua?

Os resultados abalizaram que os donos das casas comerciais nomearam seus estabelecimentos em inglês por acharem que essa língua é de prestígio e moderna. Todavia, a autora constatou, também, que eles deram um toque abrasileirado nos escritos presentes nos comércios, provando que não devemos pensar "os estrangeirismos como problema, como ameaça ao português e à identidade do falante brasileiro, como exemplo de comando imperfeito da língua e de estigmatizar as pessoas comuns como deficitárias, indefesas, alienadas, incapazes de intervir ou de se defender" (ASSIS-PETERSON, 2008, p. 339). Isto é, o brasileiro está agregando a Língua Inglesa no seu dia a dia, porém sem deixar de lado sua identidade nacional, hibridizando-a com a identidade estrangeira.

De tal modo, concordo com as palavras de Assis-Peterson e Cox, as quais afirmam que:

> [...] A noção de fluxo desautoriza polarizações xenófobas, tão caras aos intelectuais da esquerda, como estrangeiro/nacional, interno/ externo, centro/periferia, independente/dependente, dominante/ dominado, etc. Os imperialismos se desequilibraram e agonizam diante da nova ordem mundial, mas essa é uma mudança difícil de ser admitida, digerida, principalmente por quem está perdendo o *status* de império. Mundializado, o inglês se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser apropriado, re-significado, re-entoado por falantes de diferentes línguas maternas nas interações engendradas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo. (ASSIS-PETERSON e COX, 2013, p. 155).

Frente ao exposto nesta seção, a LI não mais faz parte do imperialismo, cujo outrora fora utilizada como meio de dominação política, econômica, ou melhor, para interesses colonialistas e neocolonialistas de instituições britânicas e norte-americanas (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; ASSIS-PETERSON, 2008; ASSIS-PETERSON; COX, 2013; MOITA LOPES, 2008; SIQUEIRA, 2008; 2011). A LI da contemporaneidade não é vista somente como sistema linguístico estruturado que devemos apenas copiá-la, ela é tida como patrimônio universal, pois está presente inevitavelmente na vida de todos. Destarte, "O inglês da modernidade-mundo é um espectro 'glocal', no sentido de que é, a um só tempo, global e local" (ASSIS-PETERSON e COX, 2013, p. 154).

Espero otimistamente que os estudos sob esta temática avancem cada vez mais, para que possamos aniquilar o mito de que precisamos nos espelhar no falante nativo, na perspectiva de que somente ele é perfeito/ideal. E que os trabalhos futuros explorem em suas discussões como esse assunto está sendo trabalhado tanto no âmbito educacional, quanto no âmbito sócio-cultural.

Na próxima seção teço considerações de como eclodiu o conceito de crenças internacionalmente e nacionalmente e, sucessivamente, apresento alguns termos e definições de crenças de pesquisadores pioneiros da supracitada área investigativa, dentro da LA.

1.2 O CONCEITO DE CRENÇAS

Conforme Barcelos (2004), no âmbito internacional, os pesquisadores iniciaram estudos sobre crenças nos anos 70, porém, sob o título "Mini-Teorias de aprendizagem de línguas dos alunos" – termo cunhado por Hosenfeld (1978). Nessa década, os estudos tiveram como foco o aluno, ou seja, os estudiosos tinham como principal objetivo conhecer, mesmo que parcialmente, os aprendizes, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e suas crenças ou conhecimentos sobre o

processo de aprender línguas e, consequentemente, desenvolver pesquisas reflexivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Ainda sob o prisma de Barcelos (2004), foi no ano de 1985 que o termo "crenças sobre aprendizagem de línguas" apareceu pela primeira vez, em LA, com o questionário BALLI[4] (*Beliefs about language learning inventory*), elaborado por Horwitz (1985), baseado em crenças populares sobre a aprendizagem de línguas, que serviu, e ainda serve, como ferramenta de apoio na coleta de dados para muitas pesquisas.

De acordo com Silva (2007), no Brasil, o conceito de crenças fortificou-se na década de 90, a partir dos seguintes marcos teóricos: Leffa (1991), Carmagnani (1993), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Dentre os grandes nomes dos estudiosos supracitados, o que se destacou foi o do pesquisador Almeida Filho (*op. cit.*), pois teorizou, pela primeira vez, em solo brasileiro na Linguística Aplicada sobre *crenças* ou *abordagem/cultura de aprender* no ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004).

Na literatura sobre crenças podemos constatar os múltiplos termos já utilizados remissivos às crenças sobre a aprendizagem de línguas, como: representações dos aprendizes (HOLEC, 1987); filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (ABRAHAM e VANN, 1987); conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986a); crenças (WENDEN, 1986); crenças culturais (GARDNER, 1988); representações (RILEY, 1989, 1994); teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (MILLER e GINS-BERG, 1995); cultura de aprender línguas (BARCELOS, 1995); cultura de aprender (CORTAZZI e JIN, 1996); cultura de aprendizagem (RILEY, 1997); concepções de aprendizagem e crenças (BENSON e LOR, 1999).

Os autores pioneiros na pesquisa sobre crenças referentes ao processo de ensino e aprendizagem de LE no Brasil que investigaram sobre esse tema foram Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).

Leffa (1991) realizou sua investigação em uma escola pública estadual e objetivou saber sobre as concepções dos alunos em relação à linguagem e aprendizagem de LE de um grupo de 33 alunos de 5ª série, de classe média baixa, os quais não haviam passado pelo processo de aquisição de uma LE. A coleta dos dados foi feita através de solicitações de histórias pré-orientadas aos alunos no intuito de alcançar o objetivo proposto para a pesquisa. Os resultados da investigação mostraram que os alunos têm a visão de que o processo de

[4] Questionário elaborado por Elaine K. Horwitz (1985), sendo extremamente usado em pesquisas sobre crenças de aprendizagem de línguas. A tradução para o termo BALLI seria 'Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas'. Trata-se de um questionário com 34 itens para investigar as crenças de professores em um curso de treinamento sobre a aprendizagem de línguas, focalizando as áreas de: a) dificuldade de aprendizagem de línguas; b) aptidão para aprender línguas; c) a natureza do processo de aprendizagem de línguas; d) estratégias de comunicação e aprendizagem; e e) motivação e expectativas para aprender línguas estrangeiras.

aquisição de LE serve para aprender novas palavras da língua-alvo, e que a Língua Inglesa é apenas mais uma disciplina no currículo escolar.

Almeida Filho (1993) utilizou o termo como "abordagem ou cultura de aprender línguas", definindo-o como:

> maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas 'normais' pelo aluno, e que são típicas de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos transmitidas como tradição, através do tempo, de forma naturalizada, subconsciente, e implícita. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.13).

Portanto, a cultura ou abordagem ou crenças de aprender, segundo o autor, podem influenciar todo o processo de aprendizagem da LE, uma vez que são consideradas como uma das forças operantes no modelo de operação global do ensino de línguas. Almeida Filho (1993) afirma, também, que a cultura de aprender do aluno precisa estar em consonância com a cultura de ensinar do professor, pois a ausência da mesma pode suscitar a resistência dos alunos no processo de aprendizagem.

Ainda, um estudo também considerado relevante sobre crenças foi a pesquisa desenvolvida por Barcelos (1995), a qual segue a mesma linha de pensamento de Almeida Filho (1993), utilizando o termo "cultura de aprender línguas". A autora objetivou assinalar a cultura de aprender línguas de acadêmicos formandos de Letras, de uma instituição pública de ensino superior, cuja habilitação era em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Os dados foram obtidos através de questionários abertos, de entrevistas semiestruturadas (gravadas em áudio), com perguntas baseadas nos questionários, de gravação de aulas em áudio e vídeo, diários da professora-pesquisadora e notas de campo. Barcelos adotou como fundamentação de sua pesquisa a seguinte definição do termo "cultura de aprender línguas":

> Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes (BARCELOS, 1995, p.40).

As análises reveladas por Barcelos (1995) sobre a "cultura de aprender línguas" dos alunos apontam que: a imagem do curso de Letras é negativa; as expectativas dos alunos em relação ao curso eram de sair falando fluentemente a Língua Inglesa, para ensinar e respectivamente ter eficiência no processo de ensino; as escolas de idiomas eram os locais ideais para se aprender LE/LI, por oferecerem métodos eficientes, professores fluentes na

língua alvo e capacitados para fazer com que o aluno aprenda integralmente as 4 habilidades da língua; o professor é o responsável pela aprendizagem do aluno, ou melhor, o ensino centrado no professor; a imagem da escola pública é negativa, pois acreditam que os professores são despreparados para ensinar a Língua Inglesa; a música como atividade preferida pelos alunos, pois é uma atividade lúdica, que amplia o vocabulário através da tradução; o processo de ensino/aprendizagem focado na gramática, ou seja, aprender inglês é saber sobre a gramática e estrutura da língua; ler bastante para tentar falar como o falante nativo da língua-alvo; não traduzir; e, a Língua Inglesa é mais fácil do que a Língua Portuguesa.

Podemos inferir que os resultados da pesquisa, consoante Barcelos (1995, p. 122-126), resumem-se em três crenças centrais, a saber: o processo de ensino/aprendizagem focado na gramática, ou melhor, na estrutura gramatical da LE/LI; o processo de ensino centrado no professor; a aquisição da Língua Inglesa ocorrida "aqui" não é a mesma aprendida "lá" (exterior).

A autora ressalta que as crenças sobre a aprendizagem de LI detectadas em sua pesquisa podem ser reflexos de experiências anteriores de aprendizagem de línguas dos alunos, focando estruturas gramaticais em detrimento da comunicação, resultando em alunos que "adotam uma atitude passiva, acrítica, de não engajamento na atividade de aprender línguas" (BARCELOS, 1995, p. 124). É relevante salientar que, em outro momento, Barcelos (2004, 2006, 2007) passa a empregar o termo *crenças*, como veremos na sequência.

Segundo Barcelos (2004, p. 132), há uma consonância entre as definições de crenças, pois todas são atinentes "à natureza da linguagem, aprendizagem de línguas e ao ensino/aprendizagem de línguas", além de focalizarem o aspecto cultural e social das crenças como instrumentos auxiliares dos alunos na interpretação de suas experiências de aprendizagem de línguas. Portanto, as crenças são cognitivas, porém sociais também, uma vez que sua origem é decorrente de nossas experiências vivenciadas, interações em determinados contextos, bem como da nossa aptidão de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

Podemos constatar, também, no trabalho de Barcelos (2004) um relato sobre as três fases da pesquisa de crenças sobre o ensino de línguas:

I. Na primeira fase da pesquisa sobre crenças o contexto e a perspectiva do aluno não eram levados em consideração; o instrumento de coleta de dados para a

investigação era restrito, pois era apenas através de questionário, resultando em uma pesquisa pouco confiável;

II. Na segunda fase a visão de crenças era como parte da memória e da cognição, objetivava apenas classificar as crenças e não observar o que os alunos acreditavam, sendo, portanto, crenças descontextualizadas. Pode-se assegurar que esta fase foi mais prescritiva;

III. Na terceira fase iniciam-se usos de diferentes metodologias, as crenças são investigadas contextualmente, além de ações serem levadas em consideração na identificação das crenças.

A investigação de Barcelos (2006, p.18-20) sintetiza como as crenças estão sendo idealizadas na contemporaneidade, conforme seguem:

1. **Dinâmicas**, pois mudam de um período para outro;
2. **Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente,** visto que não são estruturas mentais prontas e fixas, uma vez que mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos ao mesmo tempo modificados por elas;
3. **Experienciais**, já que é resultado das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores e são parte das construções e reconstruções das experiências dos aprendizes;
4. **Mediadas**, pois podem ser vistas como instrumentos, ferramentas que podem ser utilizadas ou não dependendo da situação, tarefa e interação entre os indivíduos;
5. **Paradoxais** e **contraditórias**, uma vez que podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino e aprendizagem de línguas;
6. **Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa**, já que não necessariamente influenciam ações;

7. **Não tão facilmente distintas do conhecimento**, visto que não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.

Podemos asseverar que, diante das características da natureza das crenças congregadas por Barcelos (2004, 2006), as discussões teóricas concernentes às definições de crenças como não somente individuais, mas também sociais e contextuais já começam a ganhar terreno.

Destarte, a definição do termo *crenças* de Barcelos (2004, 2006, 2007) corrobora o objetivo da presente pesquisa, uma vez que pretendo identificar através das narrativas de experiências de aprendizagem de LE/LI de professores os *fenômenos/crenças* expressos pelos mesmos, sobre o processo de aprendizagem desta L2, sendo suas experiências de aprendizagem resultantes de vivências individuais, sociais, nas quais sofreram fortes influências de fatores como: contexto de ensino, professor, material didático, abordagem de ensino, dentre outros.

Na subseção que segue, faço um simplificado mapeamento de trabalhos realizados no Brasil relacionados às crenças de professores e alunos sobre o ensino e aprendizagem de LE/LI, no intento de reafirmar o progresso dessa área de investigação na LA.

1.2.1 SÍNTESES DE PESQUISAS REALIZADAS SOB O VIÉS DE CRENÇAS DE PROFESSORES E ALUNOS DE LE/LI

Pesquisas referentes às crenças de professores e alunos sobre línguas estrangeiras têm crescido muito nos últimos anos, tanto no que concerne aos professores/alunos da rede pública, quanto privada. Assim, é interessante destacar que, devido a essa grande demanda de investigações sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, se faz necessário fazer uma revisita a alguns dos trabalhos realizados no Brasil, na área da LA para que possamos conhecê-los, a partir de uma pequena sinopse devido às limitações deste trabalho. Assim sendo, apresento-lhes as referidas pesquisas nesta seção.

Dentre os trabalhos já realizados sobre crenças, temos Félix (1998). Em sua pesquisa, de natureza qualitativa, objetivou analisar as crenças de três professoras sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, em uma instituição de ensino pública. De acordo com Félix (*op. cit*.), as análises apontaram que as crenças das professoras são as seguintes: a motivação é um fator essencial para que o processo de aprendizagem ocorra efetivamente; é de suma relevância que os alunos tenham o dom para a aprendizagem da LE; o processo de

aprendizagem da LE de seus alunos precisa ocorrer assemelhando-se à forma que as mesmas aprenderam, pois se não o processo fica a desejar; a aprendizagem de seus alunos não flui integralmente, por causa do desinteresse dos mesmos; na escola pública não se aprende uma LE.

Coelho (2006), por sua vez, teve como objetivo em seu trabalho de caso fazer um levantamento das crenças de quatro professoras de inglês e de seus alunos sobre o ensino de LI em instituição de ensino pública. Os resultados da pesquisa indicaram que as condições contextuais têm grande influência no ensino; o número de alunos por turma, as condições das salas de aula e a falta de material didático intervêm no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa; a motivação é um fator essencial para que a aprendizagem de fato aconteça; a aprendizagem de LI é relevante para proporcionar melhores oportunidades de emprego aos alunos; o professor deve ter bom relacionamento com seus alunos para que a aprendizagem aconteça com mais facilidade; a escola pública não é o contexto adequado para se aprender uma Língua Estrangeira (Inglês); apenas um conteúdo simples e básico pode ser ensinado nas escolas, priorizando a habilidade de leitura.

Já Luvizari (2007) em sua investigação qualitativa de cunho colaborativo teve como finalidade averiguar as crenças de uma professora da rede pública e de seus alunos durante um projeto de formação reflexiva de professores de Língua Inglesa em serviço. Os resultados da referida dissertação, a respeito das crenças dos professores, mostram que o conteúdo gramatical é prioridade, pois o ensino da língua se dá pelo ensino da estrutura da mesma; atividades motivadoras, apenas se houver tempo; a descentralização da aula, no contexto da escola pública, favorece a indisciplina e prejudica a aprendizagem dos alunos; professores não devem ser carrascos; e, por fim, conseguindo que os alunos aprendam um pouco, neste contexto de ensino público, já está ótimo.

A pesquisa de Bomfim (2008) configura-se como um estudo de caso etnográfico, que buscou analisar as crenças de uma professora formadora em relação à formação inicial de professores de LE. Uma sinopse dos resultados obtidos por Bomfim (2008) aponta que a LI é extremamente importante, pois permite o acesso e a inclusão no mundo globalizado; aprender inglês é mais fácil do que português; a abordagem comunicativa é a melhor abordagem ou método para o ensino de LE, mas a escolha de método depende do objetivo do curso, assim outros métodos podem ser adotados; alunos precisam cultivar abertura, disposição e motivação interna para aprender uma LE; um bom professor é aquele que prepara a aula e o professor ruim é aquele que demonstra falta de preparação de aula; o bom professor de inglês deve ser capaz de promover a comunicação na língua alvo; formação de professores de LE é

refletir sobre o exemplo de um professor modelo; apenas alguns alunos no curso de Letras são realmente interessados em formação inicial para serem professores de línguas; o professor formador deve desempenhar o papel de motivador e de exemplo; a carga horária mínima do curso dificulta que os objetivos sejam alcançados.

Oliveira (2009) em sua pesquisa de caráter qualitativo procurou indagar as crenças de uma professora de Língua Inglesa como língua estrangeira e também a influência do contexto em suas respectivas ações e crenças. A categorização das crenças da professora de LI, inferidas por Oliveira (2009) em sua pesquisa, foram as seguintes: advertidor; conselheiro; fonte de recurso; centralizador; encorajador positivo; incentivador; garantidor de segurança; facilitador da comunicação; facilitador criativo da aprendizagem.

O estudo de Santos (2010) objetivou inquirir, por meio qualitativo, as crenças dos professores sobre o ensino de LI no ensino médio. Em síntese, os resultados da presente pesquisa apontaram as seguintes crenças dos professores: o ensino do Inglês é necessário por se tratar de uma língua globalizada; o ensino do Inglês é necessário por se tratar de uma língua mundializada; é um importante instrumento de inclusão das pessoas nas dinâmicas e interações sociais contemporâneas; ensinar Inglês é uma atividade que lhes traz satisfação, senso de conexão com a realidade contemporânea e utilidade por poder proporcionar ao aluno novas experiências e novos conhecimentos; ensinar Inglês é sinônimo de sofrimento, frustração, desmotivação, tarefa árdua, perda de tempo e energia; motivar o aluno a aprender a Língua Inglesa é essencial; o comprometimento e atitude séria diante da tarefa de ensinar Inglês na escola pública são primordiais; não se aprende Inglês na escola pública.

A tese de doutorado de Silva (2010) de base qualitativo-interpretativista visou analisar as crenças de um professor mediador e um par de interagentes (um brasileiro e um estrangeiro), do projeto ― *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*. Em resumo, os resultados desta tese assinalaram as crenças dos professores conforme elencadas abaixo: a língua (gem) é um instrumento para a comunicação; o professor é um mediador ou co-construtor do conhecimento; o aluno deveria se engajar no processo de maneira ativa com o intuito de buscar a autonomia e buscar o conhecimento; o computador é um dos meios à disposição do professor e/ou do aluno, e pode até mesmo facilitar a aprendizagem; o erro é algo que compromete a comunicação, e desta forma deveria ser corrigido, de uma forma sutil, levando-se em consideração os objetivos estabelecidos pelos participantes no processo.

Lima (2005) buscou observar, em sua pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, as crenças e a inter-relação das crenças, expectativas e motivação de uma professora e seus alunos na construção do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa como LE, na

5ª série de uma instituição de ensino pública. Os resultados do estudo apontaram para as seguintes crenças: a relevância da aprendizagem da Língua Inglesa recai sobre o vocabulário, gramática e tradução; escrever na Língua Inglesa é difícil; falar na Língua Inglesa é mais fácil; é possível aprender inglês na escola pública; o inglês é uma matéria muito fácil de aprender, devido ao papel motivador do professor e a motivação intrínseca do aluno; inglês é importante porque é uma língua universal; a língua favorece o trabalho ou estudo no futuro; importante para viagem.

Rodrigues (2006) objetivou em sua dissertação de pesquisa, a qual se trata de um estudo de caso cuja natureza é predominantemente qualitativa, analisar as crenças e experiências de aprendizagem de LE de alunos da rede pública do Distrito Federal matriculados em centros interescolares de línguas. Vejamos, abaixo, um apanhado dos resultados alcançados pela autora: é preciso aproximar-se ou igualar-se à pronúncia do falante nativo (mito do falante perfeito); falar é difícil devido ao medo de errar; escrever é a habilidade mais fácil em LI; a leitura serve para adquirir vocabulário, treinar compreensão de textos, aprender sobre a cultura dos países de LE e como referencial de norma culta; a LI é difícil porque é diferente da Língua Portuguesa; o professor é responsável pela aprendizagem do aluno; o curso de inglês do Centro Interescolar de Línguas dá mais ênfase à gramática; e não se aprende inglês no ensino regular.

O estudo de base etnográfica de Zolnier (2007) investigou as crenças e as expectativas de alunos da 4ª, 5ª e 8ª séries e de uma professora do ensino fundamental, em uma escola pública de Minas Gerais. As análises quantitativas apontaram as seguintes crenças dos aprendizes: um bom aluno não deve se contentar apenas com o que o professor ensina; o aluno é o maior responsável pela sua aprendizagem; aprender inglês é importante para entender filmes e músicas em LI; aprender a falar a Língua Inglesa é a mais importante das quatro habilidades; para aprender inglês é preciso ter muito interesse; aprender inglês é muito interessante; para aprender inglês é preciso repetir e praticar muito; o livro didático é muito importante no processo de ensino e aprendizagem da LI.

O trabalho de Laia (2008) levantou relatos sobre as experiências de alunos da rede pública inscritos em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal em relação à escrita em LE, analisou as crenças dos alunos alusivas à escrita em LE e as possíveis relações entre as experiências e as crenças com o processo e a produção textual escrita em Língua Inglesa. Tratando-se de um estudo de caso, a referida autora chegou às seguintes conclusões relativas às crenças dos alunos em relação ao processo e produção textual escrita em LE: escrever é cumprir tarefa; escrever em LI é muito difícil; quem lê, escreve bem; o bom

escritor em Português nem sempre é bom escritor em Inglês; a interferência da língua materna prejudica a produção de textos em LE; o vocabulário desconhecido limita a produção textual escrita; escrever é tentar não errar; erros apontados pelo professor são oportunidades para pensar, refletir e aprender.

A pesquisa de Silva (2005), enquadrada no paradigma qualitativo-interpretativista de cunho etnográfica, analisou as crenças e os possíveis aglomerados de crenças de alunos ingressantes em um curso de Letras. Os alunos proferiram as seguintes crenças: ensinar uma LE é ter conhecimento de sua totalidade; para se aprender inglês na sua totalidade, é preciso viver no país onde se fala essa língua; é muito difícil aprender uma LE (inglês) na escola pública; aprende-se somente o básico na escola pública; quanto mais cedo se iniciar o processo de ensino/aprendizagem de uma LE melhor; para aprender uma LE, é preciso falar o tempo todo; o aprendizado de uma LE depende do aprendiz; é possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço; não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês; a Língua Inglesa é mais fácil do que a Língua Portuguesa; a aprendizagem de uma língua depende mais do professor do que do aluno.

Mendes (2009) investigou as crenças de uma turma de professores em formação, de um curso de licenciatura em Língua Inglesa, no que diz respeito aos Estados Unidos da América e à Língua Inglesa. Buscou, também, analisar o potencial do projeto *TELETANDEM BRASIL: Línguas estrangeiras para todos*, como provedor de experiência intercultural. Em síntese, o autor partindo deste trabalho de natureza qualitativa concluiu que as crenças dos alunos são: os norte-americanos são pessoas criadas em uma cultura diferente da brasileira e têm hábitos e atitudes que nos parecem estranhos; os EUA são um dos países mais ricos do mundo. Eles têm uma tecnologia avançada em relação a outros países e por isso são detentores de um poder de decisão muito forte sobre outros países, principalmente sobre os subdesenvolvidos; os estadunidenses são inteligentes por terem o desenvolvimento tecnológico avançado; os estadunidenses pensam como seus governantes; a única imagem que temos dos EUA é a de seu governo; não se pode formar opiniões sobre a população norte-americana estadunidense, pois não temos contato com eles, assim a visão que se tem sobre eles é conforme as condições do país; os EUA têm poder e se impõem ao resto do mundo.

A tese de doutorado de Simões (2011), a qual se emoldura no estudo qualitativo, caracterizado como estudo de caso, buscou inquirir a importância/impacto do estágio nas crenças pedagógicas dos professores de inglês em formação do curso de Letras, de uma Universidade do interior do Estado de São Paulo. Sob um viés resumido, elenco abaixo as crenças dos alunos identificadas pela autora: nos dias atuais é muito importante aprender uma

LE; ensinar é transmitir conhecimento; ensinar é passar conteúdo e conhecimento; aprender é como ensinar, ou seja, ouvir e falar, o que muda é a posição ocupada; aprender depende exclusivamente do esforço do aluno individualmente; ensinar está ligado ao interesse do aluno; aprender uma LE é entender uma segunda cultura; para aprender uma LE é preciso ter talento.

Consoante vimos nos trabalhos apresentados, há algumas crenças tanto dos alunos, quanto dos professores em formação, que podemos considerar semelhantes como, por exemplo, as crenças de que *escrever na Língua Inglesa é difícil; inglês é importante porque é uma língua universal; o professor é responsável pela aprendizagem do aluno; não se aprende inglês no ensino regular; o aluno é o maior responsável pela sua aprendizagem; para aprender inglês é preciso ter muito interesse; escrever em LI é muito difícil.*

Na próxima seção, teço, sob um ponto de vista histórico, a respeito de três vertentes díspares reminiscentes ao ensino e formação de professores.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRÊS VERTENTES DÍSPARES

Antes de começar esta apresentação, acredito ser relevante conhecermos a definição do termo formação, a qual é o foco desta seção. Corroboro Porto (2004), a qual afirma que o processo de formação está ligado à experiência de vida pessoal e profissional do indivíduo, dotada de **incompletude**, pois está sempre em **percurso** durante o curso de vida do indivíduo. Tendo em vista que a pesquisa em educação, especificamente no que tange à área de formação de professores no contexto nacional, teve início nos idos dos anos 60, porém foi significadamente impulsionada nos âmbitos nacional e internacional a partir dos anos 80 (PIMENTA, 2002).

Ancorada nas palavras de Ghedin (2002), Pimenta (2002),Kumaravadivelu (2003), Zeichner (2008), Santos (2010) e Silva (2013), apresento-lhes, sob uma perspectiva histórica, três vertentes díspares reminiscentes ao ensino e formação de professores, são elas as vertentes tecnicista, reflexiva e intelectual. Visto que esta temática vem sendo exacerbadamente discutida ao longo dos anos, tanto na área da educação, quanto do ensino de línguas.

Pode-se asseverar, consoante Kumaravadivelu (2003), que a primeira vertente designada como professores técnicos passivos era colocada em prática a partir de criações resultantes de pesquisas empíricas feitas por especialistas do campo educacional, as quais

eram implantadas e, por conseguinte, colocadas em exercício pleno nos programas de formação de professores.

A vertente tecnicista de ensino e formação de professores tem como objetivo principal funcionar como um canal de transmissão mecânico e linear do máximo possível de conhecimentos profissionais e/ou de conteúdos prescritos pelos especialistas da área aos professores, cabendo aos mesmos apenas executar, ou melhor, aplicar tais conhecimentos no contexto de sala de aula, sem necessidade alguma de intervenção pedagógica (KUMARAVADIVELU, 2003).

Portanto, a abordagem em questão é alicerçada na prática de ensino do professor cientificamente fundamentada, ou melhor, o professor formador é devidamente autorizado a transmitir aos professores em formação os conhecimentos científicos (teoria) específicos da área referentes ao ensino, para, posteriormente, fazê-los treinar esses conhecimentos científicos a partir da aplicação dos mesmos (prática). Dessa forma, os professores se limitam em receber conhecimentos profissionais prontos para serem utilizados em determinadas disciplinas, sem chances de explorar estratégias inovadoras de ensino e, consequentemente, de constituírem experiências profissionais diferentes.

A vertente reflexiva de ensino foi introduzida no Brasil a partir dos anos 90, do século XX, sob o norte de vários autores que abordam sobre o *ensino crítico*, a saber, Gil & Vieira-Abrahão (2008), Perrenoud (2002), Freire (2004), dentre outros. Especificamente, na área de LA o termo utilizado para este paradigma de pesquisa é *prática crítico-reflexiva* discutida por Liberali (2004), Magalhães (2004), para citar apenas alguns.

O construto sobre prática crítico-reflexiva nos últimos anos está tornando-se uma área fértil de pesquisa, no campo de formação de professores, tanto nacionalmente, quanto internacionalmente. Os teóricos Dewey e Schön são considerados os precursores nas pesquisas que concernem à prática crítico-reflexiva.

Dewey (1995) foi quem deu início às discussões sobre a formação docente fundamentada na reflexão. O autor Schön (1983, 2000), sob o embasamento teórico de Dewey, também se empenha em produzir sobre prática crítico-reflexiva no intuito de fazer uma crítica a um modelo de formação fundamentada na racionalidade técnica, em que o profissional da educação (professor) é visto como um técnico que somente passa conteúdos e que desempenha seu papel como educador no contexto de ensino apenas como um participante passivo (ZEICHNER, 2008).

Partindo desta premissa, Schön (1983, 2000) apresenta um modelo de reflexão fundamentado na circulação dos seguintes conceitos alusivos a prática: o conhecimento na

ação, a reflexão na ou durante a ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1983; 2000, *apud* SANTOS, 2010).

Podemos afirmar que os conceitos de formação crítico-reflexiva apresentados por Dewey (1995) e Schön (1983, 2000) abarcam um modelo de formação oposta à formação tradicional, uma vez que, o ensino e o professor, nesta perspectiva são vistos como sujeitos capazes de refletir, tanto sobre suas práticas de ensino, quanto sobre si mesmos, enquanto profissional da educação.

Outro autor de destaque sobre prática reflexiva é Zeichner (1992, 1993, 2003), o qual revisitou os escritos de Schön (1983, 2000), e, a partir dos mesmos, chegou a conclusões não condizentes aos pensamentos de Schön, pois identificou que o referido autor versa sobre o ensino do professor como prática reflexiva, porém deixou lacunas em seus escritos no que concerne ao arquétipo individualista, reducionista e limitante de prática crítico-reflexiva. Após apontar críticas aos escritos de Schön (1983, 2000), Zeichner (1993) estende os estudos situando a reflexão no contexto da prática social (ZEICHNER, 1993, *apud* PIMENTA, 2002).

Em continuidade aos seus estudos, Zeichner (2008) apresenta uma crítica ao conceito de reflexão que tem sido usado na área educacional, a qual acredito que seja relevante salientar nesta pesquisa, a saber:

> [...] é a ênfase clara do foco interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula. Esse viés individualista faz com que seja menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que minam a possibilidade de atingirem seus objetivos educacionais. Não se discute o contexto do trabalho docente. Enquanto as preocupações principais dos professores recaem, de maneira compreensível, sobre suas salas de aula e seus estudantes, não seria muito sábio restringir a atenção dos professores apenas para esses pontos. [...] (ZEICHNER, 2008, p. 542).

Assim, a crítica de Zeichner (2008) recai sobre a forma egocêntrica de reflexão focada apenas ao próprio ensino dos professores, sem considerar o âmbito social e institucional no qual os docentes estão inseridos.

Acordando com Silva (2013a, p. 36), "A prática crítico-reflexiva deve ser vista como um elemento chave tanto para o crescimento pessoal quanto profissional do professor de LE, bem como um instrumento que propicia um ensino mais coerente e emancipatório".

De tal modo, o processo de *reflexão* é uma prática *transformadora*, a qual oportuniza ao professor *repensar* sobre os vários estágios de sua vida acadêmica e profissional, tanto as

vivenciadas presentemente, quanto as vivenciadas no passado e, dessa forma, possibilitando a este profissional do ensino o surgimento de novas formas de pensar e atuar no contexto educacional. Nesta perspectiva, Ghedin (2002, p. 147) afirma que "[...] a reflexão não é fim em si mesma, mas um meio possível e necessário para que possamos operar um processo de mudança no modo de ser da educação".

E, por fim, a vertente intelectual, a qual é alicerçada na filosofia crítica educacional do pensador Paulo Freire, o qual defende a causa da emancipação sócio-política e empoderamento individual através do processo democrático da educação. Seguindo a mesma linha de pensamento de Freire, os autores Henry Giroux (1988); Peter McLaren (1995); Roger Simon (1987); Elsa Auerbach (1995); Sarah Benech (2001) e Alastair Pennycook (2001) também produzem pesquisas sobre este eixo temático. Consoante Kumaravadivelu (2003), os pesquisadores engajados nesta vertente têm a visão dos professores como intelectuais transformadores, em que acreditam que os mesmos têm grandes chances de promover mudanças no processo educativo, promover a transformação pessoal de si próprios e de seus alunos, bem como de promover a transformação social através da pedagogia crítica.

Partindo desta assertiva, para atingirem a transformação educacional os professores precisam dedicar-se à criação e implementação de formas de conhecimento que sejam relevantes para o contexto específico do aluno, em outras palavras, que sejam de acordo com a realidade do mesmo. E, quanto à transformação pessoal e social, os professores necessitam conscientizar a si próprios e seus alunos sobre as diferentes formas de desigualdade e injustiça presentes na sociedade, ou seja, maximizar a consciência sócio-política dos seus alunos é essencial com vistas a uma educação social democrática (KUMARAVADIVELU, 2003).

Como se pode constatar, o papel dos educadores-professores, como intelectuais transformadores nesta vertente, é utilizar dos currículos escolares de forma crítica, desenvolvendo sua prática juntamente com a reflexão, com intento de levar os alunos a refletirem, também, de forma crítica e ativa sobre a sociedade em que estão inseridos. E, além do docente ser considerado o agente principal no processo de transformação e democratização do ensino no âmbito educacional. Para concluir, cumpre destacar que as vertentes apresentadas nesta seção não são consideradas excludentes, pois uma sobrepõe a outra com um único objetivo de orientar o professor formador das competências que o docente em pré-serviço necessita conhecer para enfrentar os desafios que se encontram no cenário escolar; e, que, possivelmente, essas vertentes moldaram/moldam a formação e, respectivamente, a atuação do professor no contexto educacional institucionalizado.

Na subseção que segue, destaco estudiosos que se engajaram em pesquisar sobre os desafios na formação docente de professores de línguas na contemporaneidade, para que possamos, então, discutir brevemente sobre este relevante tema, especificamente para esta dissertação.

1.3.1 OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO SÉCULO XXI

Inicio esta seção fazendo uma concisa digressão histórica sobre a formação de professores no cenário brasileiro, no fito de apresentar como e quando começou o interesse pela formação de professores de uma forma geral, para, posteriormente, situar os desafios que aguardam os profissionais de línguas, bem como os desafios enfrentados na formação dos mesmos no século XXI.

No Brasil foi a partir século XX que as discussões referentes à formação de professores emergiram, a datar da insatisfação do Ministério da Educação com o polêmico modelo seguido por inúmeras universidades em que os professores cursavam 3 anos de disciplinas de conteúdo específico e 1 ano de disciplinas pedagógicas na Faculdade/Departamento de Educação como pré-requisito para a obtenção da licenciatura[5] (GATTI, 2010; PAIVA, 2013). No início de 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) instituiu 2 resoluções, sendo a 1ª referente às "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena"; e a 2ª alusiva às atividades práticas dos cursos de licenciatura, os quais passariam a cumprir carga horária de 300 horas designadas para o estágio docente e 500 horas para as demais práticas acadêmicas (PAIVA, 2013, p. 9).

A 1ª resolução teve como intento central retificar uma lacuna que por muitos anos perdurou, em que a responsabilidade pela formação de professores de Línguas recaía sobre a Faculdade/Departamento de Educação. A pesquisa enfocada no processo de ensino e aprendizagem, bem como a práxis do professor em pré-serviço ganham o devido espaço na grade curricular dos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras (PAIVA, 2013).

Cumpre ressaltar que Paiva (2013) frisa, sob o aporte da 1ª resolução, que a articulação da pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem e a capacitação prática devem desenvolver-se não somente no nível micro da universidade (dentro da universidade),

[5] O referido modelo foi versado popularmente como 3+ 1, o qual era integrado nas grades curriculares dos cursos de Letras das universidades brasileiras da época (GATTI, 2010; PAIVA, 2013).

mas também no nível macro da mesma (fora da universidade). A autora conclui que as intervenções legais impactaram positivamente a formação dos professores, dando oportunidade aos profissionais da área de pesquisar e, consequentemente, dar sua parcela de contribuição com vistas para uma competência profissional mais eficaz. Presentemente a área de formação de professores, especificamente de Letras se consolidou abarcando em suas pesquisas filiações institucionais e teóricas diferentes.

Gatti (2010, p. 1357) também faz uma retomada histórica sobre a formação de professores no contexto brasileiro e assevera que, por mais que tenha ocorrido à instituição das novas diretrizes que orientam que haja a relação "formação disciplinar/formação para docência", no contexto hodierno, ainda prevalece o polêmico "modelo consagrado no início do século XX [nas] licenciaturas". Ou seja, nos moldes de "representação tradicional e nos interesses instituídos", impossibilitando, dessa forma, de ao menos se tentar fazer uma reformulação da formação de maneira mais integrada e sob novos embasamentos (GATTI, 2010, p. 1359).

Partindo do macro em relação à formação de professores, a qual acabo de apresentar, para o micro, tomo como ponto de partida, para esta discussão sobre os desafios na formação de professores de línguas no século XXI, a pesquisa de Siqueira (2012), que trata dos desafios aguardados pelos profissionais de Letras no tempo presente, em meio à diversidade humana, em que os profissionais da área da linguagem ocupam um lugar de suma importância, pois com a nova ordem mundial surgiram novos paradigmas em todos os setores da vida do indivíduo. Destarte, conforme assevera o autor, é imprescindível à preparação desse indivíduo para que exerça seus direitos nesse mundo globalizado que estamos vivenciando e, por conseguinte, consiga garantir sua cidadania intercultural e, um dos meios de oferecer tal preparação, é através da promoção de uma pedagogia voltada para a educação linguística desse indivíduo, ligando a diversidade, ensino e linguagem.

Siqueira (2012) traz em seu trabalho a pesquisa de Edleise Mendes (2009)[6], a qual assevera que os desafios do profissional de Letras, contemporaneamente, estão concentrados em 3 grandes áreas, conforme segue no quadro 1:

[6] A referida citação retirada de Siqueira (2013, p. 50-52) foi feita pelo autor com base na palestra proferida no Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, em 18 de setembro de 2009. Siqueira (2013, p. 50) destaca que, apesar do mesmo ter feito algumas inserções e adaptações, por questões éticas, a maioria dos tópicos elencados por ele foram transcritos dos slides da palestra de Edleise Mendes (2009).

QUADRO 1: Os desafios do profissional de Letras na contemporaneidade concentrados em 3 grandes áreas.

DESAFIO DO CONHECIMENTO	DESAFIO PROFISSIONAL	DESAFIO SOCIAL
O desafio do profissional de Letras está em conceber a língua como atividade, como lugar de interação, no qual agimos e nos constituímos sujeitos, com nossos discursos e nossa história;	O desafio reside em saber transitar e intervir em ambientes múltiplos e heterogêneos, marcados pela diferença e por relações desiguais de poder;	O profissional de Letras contemporâneo vê-se diante do desafio de enfrentar as incertezas e lutar contra as respostas definitivas e as verdades absolutas, uma vez que "o futuro permanece aberto e imprevisível" (MORIN, 1999, p. 79);
Em tratar o texto como unidade mínima do discurso, materializado em gêneros textuais que circulam socialmente;	Conhecer e compreender o mundo à nossa volta e as possibilidades de atuação profissional que são resultados das demandas e exigências da vida contemporânea;	De ensinar a condição humana, ensinar a viver (MORIN, 1999); ensinar a compreensão entre as pessoas como garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade, dado que "comunicação não garante compreensão" (MORIN, 1999, p. 94);
Reconhecer as interfaces da língua e da literatura com outras linguagens artísticas, midiáticas, imagéticas, as quais constituem textos multimodais e multirreferenciais;	Difundir o conhecimento que produz, partilhando-o nos espaços sociais e profissionais onde vive;	De trabalhar para a inclusão das minorias, sociais e étnicas, nos espaços escolares, democratizando o acesso ao saber de forma ampla;
É preciso se comprometer com o conhecimento que se produz e com os sujeitos com os quais constrói a sua investigação;	Entender as contradições da sala de aula, determinadas pela sua imprevisibilidade e aproveitar a multiplicidade de escolhas oferecidas pelo avanço da ciência e da tecnologia (CELANI, 2004);	Reconhecer a sua responsabilidade como articulador entre os espaços de aprendizagem e a comunidade, a família, a sociedade em geral;
Abrir-se para as diferentes possibilidades de "olhar e perguntar" (ERICKSON, 1997) e para os variados modos de produção do conhecimento;	Abrir-se para essas novas tecnologias, que deixam de ser meras ferramentas de trabalho para tornarem-se dimensão constitutiva do sujeito contemporâneo;	Assumir a condição de transformador da realidade que o cerca, cujas ações devem buscar sempre o bem coletivo e, acima de tudo, "praticar" diversidade, protegendo, valorizando e promovendo as diferenças.
Reconhecer-se como agente de mudança e construtor de esperanças através do conhecimento que produz e difunde.	Comprometer-se com o aprendizado, com a pesquisa e com a produção constante de conhecimento situado;	
	Ser agente de interculturalidade, fazendo dos espaços em que	

	atua ambientes de respeito mútuo, de comportamento ético, onde culturas e identidades estão em constante diálogo.	

Fonte: Edleise Mendes (2009), *apud* Siqueira (2012, p. 50-52).

Diante dos apontamentos de Edleise Mendes (2009), *apud* Siqueira (2012, p. 50-52), apresentados no quadro 1, o autor afiança que alguns dos desafios que os profissionais de línguas provavelmente terão que enfrentar são apresentados sob uma escala diversificada e múltipla, o que pressupõe que os desafios dos professores formadores estão sendo grandes, também, de tal modo "[...] se pode superar o tecnicismo e deixar que nesse ambiente de cooperação, reflexão e entendimento, lapide-se um verdadeiro intelectual transformador [...] comprometido social e politicamente com seu ofício" (SIQUEIRA, 2012, p. 52).

Ainda, em Siqueira (2008; 2010, *apud* SIQUEIRA, 2012, p. 56-58) podemos observar uma lista com algumas características que o autor julga necessárias aos profissionais de Letras, sobretudo aos professores de línguas, pensando a diversidade, ensino e linguagem no momento hodierno, observemos uma súmula da mesma: **1)**... reconheça a dimensão política que essencialmente envolve o ensino de línguas/literaturas, isto é, todo trabalho com a linguagem; **2)**... busque a formação de educador linguístico, não de técnico de ensino; **3)**... ajude o seu aluno a ver o acesso a línguas (materna e estrangeira) como um de seus direitos mais importantes na busca pela condição de cidadão planetário; **4)**... seja autônomo o bastante para desafiar certos cânones ideológicos e metodológicos; **5)**... questione teorias de ensino e aprendizagem de caráter universalizante; **6)**... entenda-se como um professor-pesquisador (não cobaia de pesquisas), contribuindo para o desenvolvimento de uma epistemologia local; **7)**... entenda-se como um pedagogo intercultural crítico, como um mediador cultural; **8)**... incumba-se da "desestrangeirização" da *línguacultura* que ensina, seja materna ou estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1998); **9)**... capacite-se para lidar com qualquer aprendiz, em especial, os mais jovens e aqueles oriundos de camadas populares, de grupos marginalizados, de minorias; **10)**... enfatize e trabalhe o caráter emancipatório do ato de ensinar e a importância de nos tornarmos multilíngues na nossa LM e na LE alvo; **11)**... dê acesso às literaturas não canônicas, aos falares diversos das línguas que ensina, respeitando e valorizando as diferenças, as "localidades"; **12)**... procure o quanto antes descobrir as reais necessidades de seus aprendizes e planeje suas aulas não para cumprir a sua agenda, mas a do seu aluno; **13)**... analise criticamente currículos, programas e materiais didáticos, promova discussões, simulações, e até 'alucinações', a partir de temas e situações reais, descartando a ideia de

transformar a sala de aula numa ‘ilha da fantasia’; **14)** ... assuma-se como falante/usuário não-nativo de uma língua estrangeira (LE), livre de tutelas culturais e ideológicas e da obrigação de servir de protótipo de falante nativo.

Como averiguamos na sinopse da lista compilada por Siqueira (2008; 2010, *apud* SIQUEIRA, 2012, p. 56-58), os desafios do professor formador têm uma dimensão expressiva, já que a empreitada dos profissionais de línguas em pré-serviço fora dos bancos da universidade, evidentemente, não será nada fácil, visto que são múltiplos os atributos que o pesquisador presume serem vitais aos profissionais que lidarão com a educação linguística, dentre eles, fatores linguísticos, culturais, políticos, sociais e ideológicos. Portanto, corroboro com Siqueira (2012), em que assevera que os profissionais de Letras, que certamente vão se deparar com esses empecilhos em seu cotidiano de trabalho, precisam ser “transpostos desde a sua formação e ao longo de sua carreira, de maneira contínua” (SIQUEIRA, 2012, p. 56).

Para tanto, concordo com a assertiva de Siqueira (2012), o qual diz que para essa formação do professor de Letras realmente acontecer de forma efetiva é necessário que os professores formadores tenham plena consciência desses entraves que os alunos-professores enfrentarão concernentes à educação linguística na realidade educacional. E, assim, proporcionar aos professores em pré-serviço o ensino da prática pedagógica como uma ação política, para que os mesmos instruam seus educandos, principalmente aqueles que vivem à margem social. Entretanto, creio que seja necessário repensar sobre as políticas de formação de professores de línguas no Brasil, com vistas a uma possível (re) formulação dessas políticas de formação, para enfrentar tais desafios, como os apontados por Siqueira (2012), por exemplo, e tantos outros, que estão presentes no ensino escolarizado brasileiro hoje.

Dentro desta perspectiva, temos os estudos de Freitas (2004), Assis-Peterson e Cox (2008), Vieira-Abrahão (2012), Cristovão (2013), Gimenez (2013a e 2013b), e Silva (2013b), os quais elencam algumas críticas referentes à formação de professores de línguas no contexto nacional, bem como apresentam sugestões que consideram que, se implementadas nos cursos de formação, suscitariam mudanças significativas nas políticas de formação e, concomitantemente, melhorariam o processo de preparação dos futuros profissionais que atuarão no âmbito educacional complexo da atualidade.

Freitas (2004), em sua investigação acerca do perfil desejado pela educação contemporaneamente, do professor de línguas e, respectivamente, de seus alunos, assevera que, para que a formação dos futuros profissionais de ensino de línguas seja condizente com os tempos atuais em que se encontra a educação, é vital que não esteja fundamentada nos moldes tradicionais, através do ensino conteudista, tecnicista, acordada com uma infinidade

de estratégias. Mas, que a tendência para a formação dos professores na contemporaneidade é voltada para um profissional reflexivo crítico comprometido com sua formação, que se envolva politicamente nas deliberações educacionais, que faça uso de diferentes áreas do conhecimento em seu exercício pedagógico e, por fim, que a partir da sua atuação em sala de aula pratique e agencie a cidadania. (FREITAS, 2004).

As proposições de Vieira-Abrahão (2012) concernentes à formação do profissional de línguas sob uma perspectiva sociocultural nos apresentam que nos cursos de formação de professores de línguas há, ainda, a preponderância do treinamento de técnicas específicas, precedidas de transmissão de conhecimentos resultantes de investigações consolidadas na área de Linguística Aplicada e Aquisição de Línguas, o que institui uma lacuna em grande parte dos cursos de formação de professores de línguas. A autora pondera que nos dias atuais seria de grande valia se os cursos de formação de professores de línguas tivessem como alicerce do ensino a perspectiva sociocultural, em que a aprendizagem do ensino do professor em pré-serviço é vista como um processo dialógico de coconstrução de conhecimentos, centrados e insurgidos da participação em práticas e âmbitos socioculturais. Assim sendo, na perspectiva sociocultural "a aprendizagem do professor e as atividades de ensino são compreendidas como originárias das participações dos docentes nas práticas sociais" (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 460).

Cristovão (2013), no livro "Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios", dá sugestões de possíveis caminhos a trilhar para a construção de uma política de formação de professores de línguas no Brasil, mais condizente com os paradigmas emergentes na atualidade. A autora critica a limitação à formação técnica na qual o professor em pré-serviço recebe e executa os saberes adquiridos na universidade, modelo este, ainda, seguido em muitos cursos de graduação em línguas nacional. Defende que os currículos de formação de professores de línguas deveriam ser mais abertos e menos rígidos. A pesquisadora, ao fazer suas críticas, propõe que a formação de professores de línguas deveria ser orientada para uma formação de alunos-professores intelectuais críticos, engajados e comprometidos com um ponto de vista da escola como um espaço público democrático. Uma formação que não se restrinja aos muros da universidade e ao estágio de observação e/ou supervisionado, mas que seja um processo que possa se desenvolver em diferentes contextos, como na escola como um todo e em outros espaços. Contudo, Cristovão (2013) salienta que há algumas implicações para que todas as suas sugestões sejam realmente colocadas em prática, no curso de formação de professores de línguas, entre elas, está a necessidade de implementação de projetos, inclusão de conteúdos sobre políticas educacionais, produções

críticas de materiais didáticos visando auxiliar as práticas docentes e mais incentivo aos trabalhos de pesquisa, durante o percurso de preparação dos licenciandos.

Gimenez (2013a), em sua pesquisa a respeito dos avanços e desafios na formação de professores de línguas no Brasil, afirma que a quantidade de horas no currículo de formação de professores de línguas em nosso país não poderia ser insuficiente; as organizações curriculares dos cursos de formação de profissionais de línguas não deveriam ser divorciadas de práticas escolares como ainda são presentemente, reforçando, assim, a dicotomia teoria/prática; não deveria ter o predomínio da racionalidade técnica na construção curricular das licenciaturas em Letras; não deveria prevalecer a visão de bacharelado, ou seja, formação voltada apenas para pesquisa, ao invés de formação para docência e pesquisa. Em seguida, Gimenez (2013a, 2013b) sugere que para a superação desses entraves na formação de professores de línguas é preciso que se desenvolva uma formação inicial sob a visão de comunidade de práticas, a qual a partir da mesma é possível promover situações geradoras de novas identidades e, consequentemente, de aprendizagem. A comunidade de prática na formação pré-serviço pode ser entendida como o engajamento do aluno-professor em práticas profissionais no contexto da comunidade escolar. Destarte, a formação inicial de professores sob esse viés sai dos moldes tradicionais arraigados, ainda, em muitas instituições de ensino superior brasileiras, dando abertura para um ensino inovador.

Já Silva (2013b), em seu trabalho sobre a importância do estudo das crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas nos programas de formação de professores, assevera que a formação de professores de línguas hoje não pode ser desenvolvida para fins de transmissão de conhecimentos, para que o licenciando aplique futuramente esses conhecimentos adquiridos em sala de aula. Sob o ponto de vista do autor, a formação de professores de línguas será mais eficiente se houver a consideração da importância das crenças e da conscientização das mesmas pelos alunos-professores, uma formação conduzida sob um processo contínuo de ensino reflexivo e crítico no desígnio de desenvolver a criticidade e a emancipação do profissional do ensino. Portanto, o paradigma de ensino crítico-reflexivo direciona o futuro educador a ser capaz de pesquisar 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, 2013b, p. 31).

É interessante salientar, que tenho plena convicção que não se deve abrir mão do uso de nortes teórico-metodológicos nos cursos de formação de professores de línguas, pois eles fazem parte desse processo, no entanto, entendo que não se pode lançar mão deles

exclusivamente, deixando de lado outras opções como as articuladas nesta seção que são, também, de extrema significância.

Corroboro com Perine (2012), a qual assevera que o grande desafio na formação do profissional de línguas no século XXI é:

> [...] melhorar a prática e não apenas o conhecimento. É ver o professor como um ser capaz de construir suas próprias teorias, quer dizer, teorizar sobre suas práticas e praticar em conformidade com suas teorias. Isso nos dará embasamento para tratarmos da formação do professor reflexivo, professor capaz de refletir sobre suas crenças, sua prática, de (re)pensá-las, de se ver como agente ativo em sua formação, de (des)construir teorias, de se ver como capaz de produzir conhecimento. Por fim, temos a pedagogia da possibilidade, a qual se refere à necessidade de desenvolver teorias e formas de conhecimento condizentes com as práticas sociais e as experiências que as pessoas trazem consigo para o ambiente de aprendizagem. (PERINE, 2012, p. 379).

Dessa forma, estou ciente que o grau de complexidade em que se encontra a educação na atualidade envolve múltiplos fatores, não sendo resultado somente da forma equivocada que algumas instituições de formação de professores estão colocando em prática baseadas em seus currículos, tendo como pano de fundo as diretrizes instituídas ao longo dos anos. Todavia, acredito que para começarmos a fazer a diferença na educação nacional, no sentido de melhorar a qualidade da mesma, é necessário que repensemos e/ou reflitamos acerca da forma como o processo de formação de professores de línguas vem sendo desempenhado nas instituições de ensino superior. E, sob esse ponto de partida, buscar novos subsídios inovadores para a formação dos licenciandos, como os paradigmas crítico-reflexivo; sociocultural; do aluno-professor como intelectual crítico; sob a visão de comunidade de práticas; do posicionamento crítico do licenciando concernente ao conhecimento e práticas de ensino apresentadas durante o processo de formação (FREITAS, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; CRISTOVÃO, 2013; GIMENEZ, 2013a, 2013b; SILVA, 2013b; PERINE, 2012); para enfrentar os grandes obstáculos que se encontram no contexto de sala de aula.

Destarte, as discussões articuladas neste capítulo darão sustentação para a análise dos dados desta dissertação, a qual pretende revelar as crenças dos professores sobre a aprendizagem de Língua Inglesa, bem como contribuir para um avanço significativo na área de formação de professores de línguas, pois será possível identificar, também, a partir das narrativas de aprendizagem, as crenças sobre o modo como os professores formadores conduziram o processo de ensino dos participantes desta pesquisa, durante suas trajetórias de aprendizagem dessa segunda língua.

Após apresentar o aporte teórico desta dissertação, no próximo capítulo, desfilo os procedimentos metodológicos, os quais fiz uso para a condução desta investigação.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

No capítulo precedente, busco, por meio de uma revisão da literatura na área, estabelecer o marco teórico desta pesquisa. Neste capítulo objetivo apresentar seus fundamentos metodológicos. Na seção 2.1 discuto conceitos sobre a natureza desta pesquisa, a qual se trata de uma investigação qualitativo-interpretativista. Na subseção 2.1.1 apresento o paradigma de pesquisa narrativa no contexto internacional e nacional. Na subseção 2.1.2 apresento os dados desta investigação. Na seção 2.2 descrevo os instrumentos de coleta de dados. E, por fim, na subseção 2.2.1 discorro sobre os procedimentos para a análise dos dados.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

O presente estudo configura-se como sendo de natureza qualitativa do tipo interpretativista, assim, tomo como base teórica os conceitos de autores como Bogdan e Biklen (1994), André (1995).

A pesquisa qualitativa é um campo de investigação que atravessa disciplinas, campos e temas. Ela faz investigações com o intuito de saber, por exemplo, como ocorrem as interações no âmbito educacional, ou seja, como se dá o processo de ensino e aprendizagem no contexto de sala de aula. Esta metodologia tem sido utilizada, constantemente, por boa parte dos pesquisadores, por ser um suporte metodológico de grande valia para os estudos na área de ensino.

Segundo André (1995), a abordagem qualitativa de pesquisa teve início no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a se questionar sobre seus métodos de investigação, que até então eram utilizados baseados nos mesmos métodos dos estudos das ciências físicas e naturais. Como podemos constatar em André (1995, p. 17), que afirma que a abordagem qualitativa de pesquisa emergiu "em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador".

No âmbito nacional e internacional, a abordagem qualitativa começou a ser utilizada pelos pesquisadores da área educacional em meados dos anos 80 (ANDRÉ, 1995). A pesquisa qualitativa é um termo guarda-chuva para tipos diversos de modalidades de pesquisa, abarcando a etnografia, o estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa-ação, dentre outras, as quais fornecem dados ricos em descrição dos participantes e seus contextos (BOGDAN E BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), a investigação qualitativa possui cinco características, conforme ilustradas na figura 1, a seguir:

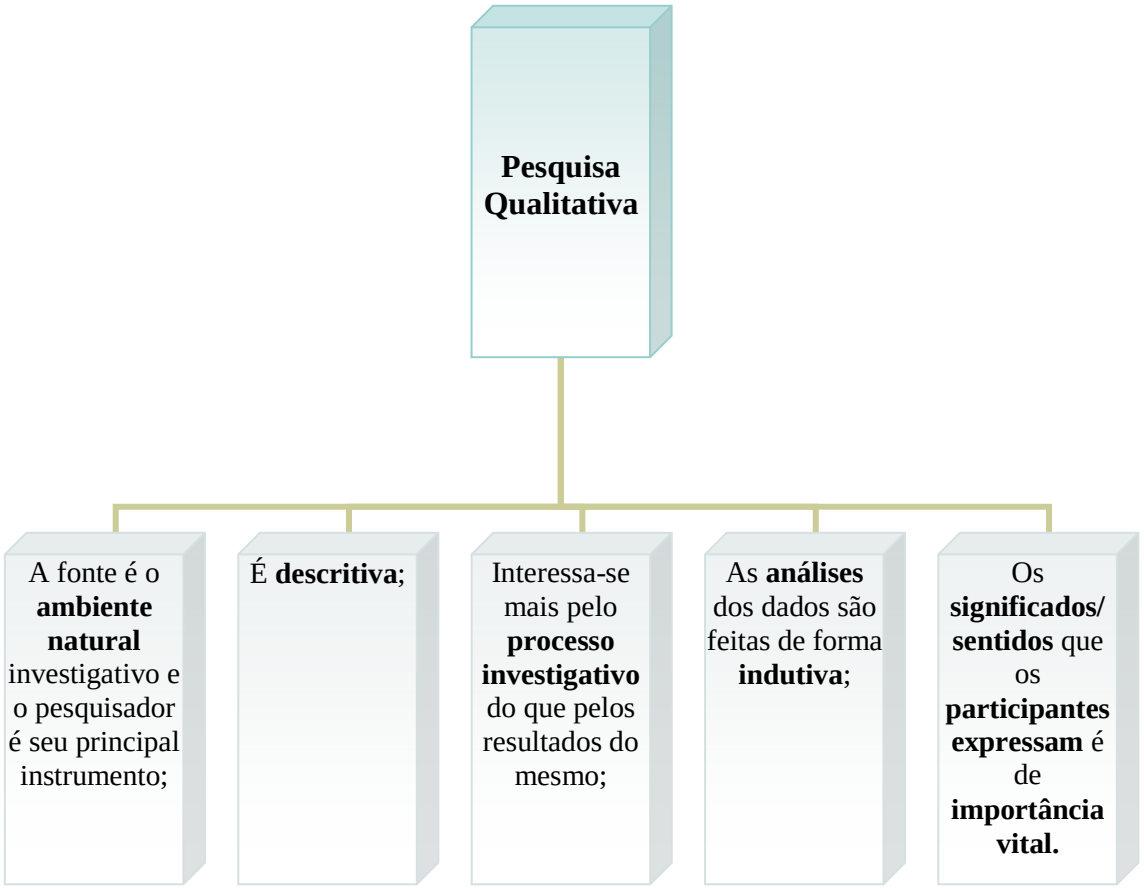

Figura 1: As cinco características da investigação qualitativa catalogadas pelos autores Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), sintetizadas pela autora desta pesquisa.

Destarte, consoante às cinco características apresentadas acima, pode-se afirmar de forma abreviada que a pesquisa qualitativa, sob o viés do **ambiente natural investigativo**, fornece dados ricos em **descrição** dos participantes e seus contextos, porém, para alcançar dados mais fidedignos, é preciso que o pesquisador disponha de tempo para um trabalho intensivo de campo, para a coleta de seus dados (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Além do mais, o investigador, ao fazer as descrições de seus dados, não deve interferir no contexto investigado, pois o mesmo deve apenas observar para, em seguida, **descrever e analisar** para tentar uma possível compreensão dos **processos** nos quais os fenômenos investigados insurgiram (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

É importante salientar, que na pesquisa qualitativa as análises dos dados são feitas de forma **indutiva,** ou seja, o pesquisador não deve procurar evidências que corroborem hipóteses em sua investigação, pois os fenômenos deverão ser buscados após passar pelo processo integral da pesquisa, ou melhor, através da análise dos **significados/sentidos** expressos pelos participantes da determinada pesquisa, os quais têm suma importância, pois eles podem dar pistas para que o investigador identifique os fenômenos emergidos nos dados obtidos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Dessa forma, valho-me da pesquisa de natureza qualitativa do tipo interpretativista (BOGDAN e BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995), pois objetivo produzir um relato descritivo, interpretativo, exploratório das narrativas de aprendizagem de Língua Inglesa de professores de LI, no intuito de identificar as crenças elucidadas pelos mesmos, nos seus rememorandos das empreitadas vivenciadas na construção de seus conhecimentos de LE/LI.

2.1.1 O PARADIGMA DE PESQUISA NARRATIVA

As narrativas começaram a ser utilizadas mais densamente na área de LA, conforme Pavlenko (2007), *apud* Silva (2010), a partir de pesquisadores como Shumanns (1977, 1980), Baley (1980, 1983,), dentre outros, os quais analisavam diários de alunos de língua estrangeira, com a finalidade de observar os elementos que acarretam o impacto no processo de aprendizagem. E, posteriormente, esses diários foram substituídos por relatos de memórias de aprendizagem e autobiografias. É relevante destacar que, tanto os diários, quanto os relatos de memórias e autobiografias, eram examinados pelos respectivos autores, com intuito de entender como as pessoas vivenciavam as experiências de se aprender uma Língua Estrangeira, conforme mencionado anteriormente e, também, porque buscavam saber o significado que essas pessoas atribuíam a essas experiências.

No Brasil, segundo Barcelos (2006), as pesquisas de Telles (2000, 2002, 2004) chegaram à conclusão que a pesquisa narrativa serve como referência para quem pretende lançar mão de investigações sob esse viés, pois por meio desta abordagem o pesquisador tem a possibilidade de ter acesso aos pensamentos e experiências de professores. De acordo com Barcelos (2006), Telles define a pesquisa narrativa como:

> [...] importante, pois permite que os professores reconstruam seus conhecimentos pessoais e suas representações, colaborando para que os mesmos se tornem mais conscientes e, consequentemente, agentes de sua própria prática. Em relação aos aprendizes de línguas, o interesse por suas experiências está relacionado com a pesquisa de suas crenças. (TELLES, 2000, 2002, 2004, *apud* BARCELOS, 2006, p.147).

Destarte, corroborando com Barcelos "pode-se dizer que os estudos de crenças, de certa forma, focalizam as histórias e experiências no processo de aprender línguas" (BARCELOS, 1995; 2000, *apud* BARCELOS, 2006, p.147).

Por meio da pesquisa narrativa tem-se a oportunidade de se identificar fenômenos linguísticos, através de rememorações, histórias pessoais, experiências, temporalidade, sociabilidade e lugar nas reconstruções e construções de sentidos e significados expressos nas narrativas. Acredito que, a partir da pesquisa narrativa, nós enquanto pesquisadores da linguagem temos acesso para além de simples histórias de vidas; temos a oportunidade de observar e analisar fenômenos pelos quais se lançássemos mão de outros métodos, não seriam tão eficazes. A esse respeito Paiva, afirma que:

> Narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras podem despertar a consciência sobre o processo de aquisição e revelar experiências de aprendizagem que, geralmente, não têm merecido muita atenção da comunidade de pesquisadores em Linguística Aplicada. As compreensões individuais de como a língua é aprendida, além de revelarem experiências singulares, podem ressaltar aspectos comuns em uma série de histórias e acionar *insights* importantes sobre fenômenos recorrentes na aquisição da língua. Tendo a aprendizagem como pano de fundo, essas histórias reúnem eventos educacionais, experiências pessoais, crenças, medos, desejos, preferências, e relações pessoais e institucionais (PAIVA, 2007, p. 3).

Nesta pesquisa corroboro Paiva (2007), a qual entende que as narrativas de aprendizagem podem nos revelar importantes fenômenos ocorridos no processo de aquisição de segunda língua.

Cumpre destacar que para este contexto de pesquisa não utilizei a pesquisa narrativa como método de pesquisa, mas como fenômeno estudado. Ou seja, coletei as narrativas de aprendizagem de professores de LI no banco de dados do projeto AMFALE[7] e, posteriormente, analisei essas narrativas objetivando identificar os *fenômenos/crenças* expressos.

[7] Vide mais detalhes sobre o projeto AMFALE na subseção 2.1.2, p. 54-58**,** desta dissertação.

2.1.2 OS DADOS DA PESQUISA

Os dados desta pesquisa foram coletados no banco de dados do projeto *Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (AMFALE)*, coordenado pela professora pesquisadora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o qual tem um *site* na *Web*[8] e é financiado pelo CNPq. Apresento, abaixo, figura da tela capturada que mostra o sítio eletrônico do projeto AMFALE.

[8] www.veramenezes.com/amfale.htm.

Figura 2: Captura de tela da página de apresentação do projeto AMFALE, disponível em: www.veramenezes.com/amfale.htm, acesso em 02/03/2014.

Consoante informações disponibilizadas no *site* do referido projeto, o mesmo é composto pelos seguintes membros pesquisadores nacionais: Dr. Adail Sebastião Rodrigues Júnior (UFOP); Dra. Ana Maria Barcelos (UFV); Ms. Luciana Silva; Dra. Mariney Pereira da Conceição (UnB); Dr. Diógenes Lima (UESB); Dr. Francisco Quaresma de Figueiredo (UFG); Dra Laura Miccoli (UFMG); Ms. Liliane Sade (UFSJ); Dra. Magali Barçante Alvarenga (UNIMEP); Dr. Ricardo Augusto; Ms. Rita Augusto; Ms. Elaine Ferreira do Vale Borges; Dra. Rita de Cássia Barbirato (UNIFIAN); Dra. Walkyria Magno (UFPA); Dra. Regina D'Isolla (UFMG); Dra. Norimar Júdice (UFF); Eliane Carolina (UFG); Dilys Karen Rees (UFG); Heloisa Augusta Brito de Mello (UFG); Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira

(UFG); Carla Lynn Reichmann (UFPB); Deise Prina e Heliana Melo (UFMG). E os pesquisadores internacionais são: Tim Murphey (Dokkyo University); Paula Kalaja (University of Jyväskylä); Leena Karlsson (Helsinki Iniversity); Felicity Kjisik (Helsinki Iniversity).

Os pesquisadores integrantes do projeto AMFALE têm como principal objetivo investigar, através de narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras, como se desenvolve o processo de aprendizagem da segunda língua. As narrativas de aprendizagem de segunda língua coletadas neste banco de dados são de professores em pré-serviço, bem como em serviço e de pesquisadores em geral que queiram narrar suas memórias de aprendizagem de L2. Cumpre frisar que as narrativas de aprendizagem coletadas neste banco de dados não são feitas apenas por pesquisadores nacionais, conforme mencionado no início desta seção, existem colaboradores de universidades internacionais, como do Japão e Finlândia.

Dessa forma, a partir desse intercâmbio de pesquisadores de diversas universidades nacionais e algumas internacionais, podemos ter acesso às narrativas de aprendizagem de diferentes idiomas como segunda língua, como: Língua Alemã; Língua Espanhola; Língua Inglesa; Língua Italiana; Língua Francesa e Língua Portuguesa. Encontramos também, narrativas de aprendizagem de língua estrangeira escritas pelos aprendizes em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, sob a forma de texto, áudio e multimídia.

As análises das narrativas de aprendizagem de LE feitas pelos pesquisadores do projeto AMFALE são realizadas sob múltiplos vieses teóricos, a saber, crenças sobre o processo de ensino e/ou aprendizagem de línguas; a teoria do caos/complexidade; identidades de aprendizagem; aquisição de línguas estrangeiras; formação de professores; dentre outros.

O *site* do projeto, juntamente com o banco de dados, fica disponível *online* 24 h no intuito de contribuir com outros pesquisadores de diferentes instituições de ensino, para o desenvolvimento de pesquisas, a partir de narrativas de aprendizagem, como é o caso desta pesquisa que desenvolvi através deste banco de dados.

Assim, os participantes desta pesquisa são professores de LE (Língua Inglesa), colaboradores do projeto AMFALE, os quais disponibilizaram suas narrativas de aprendizagem de segunda língua no banco de dados do projeto citado.

Convido o leitor para novas contribuições de narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras para o projeto, uma vez que, de acordo com o informe que se localiza no *site* do projeto, o seu *corpus* de análise está em plena fase de construção.

2.2 A COLETA DE DADOS

Para realizar esta pesquisa, a qual tem o objetivo de identificar o sistema de crenças presentes no discurso dos professores, através de suas narrativas de aprendizagem da Língua Inglesa, utilizei os seguintes instrumentos de coleta de dados:

1- Banco de dados do projeto AMFALE

Lancei mão de instrumentos tecnológicos, como computador e *internet*, para fazer uma busca no âmbito virtual através da *Web* com intento de ter acesso ao banco de dados no *site* do projeto.

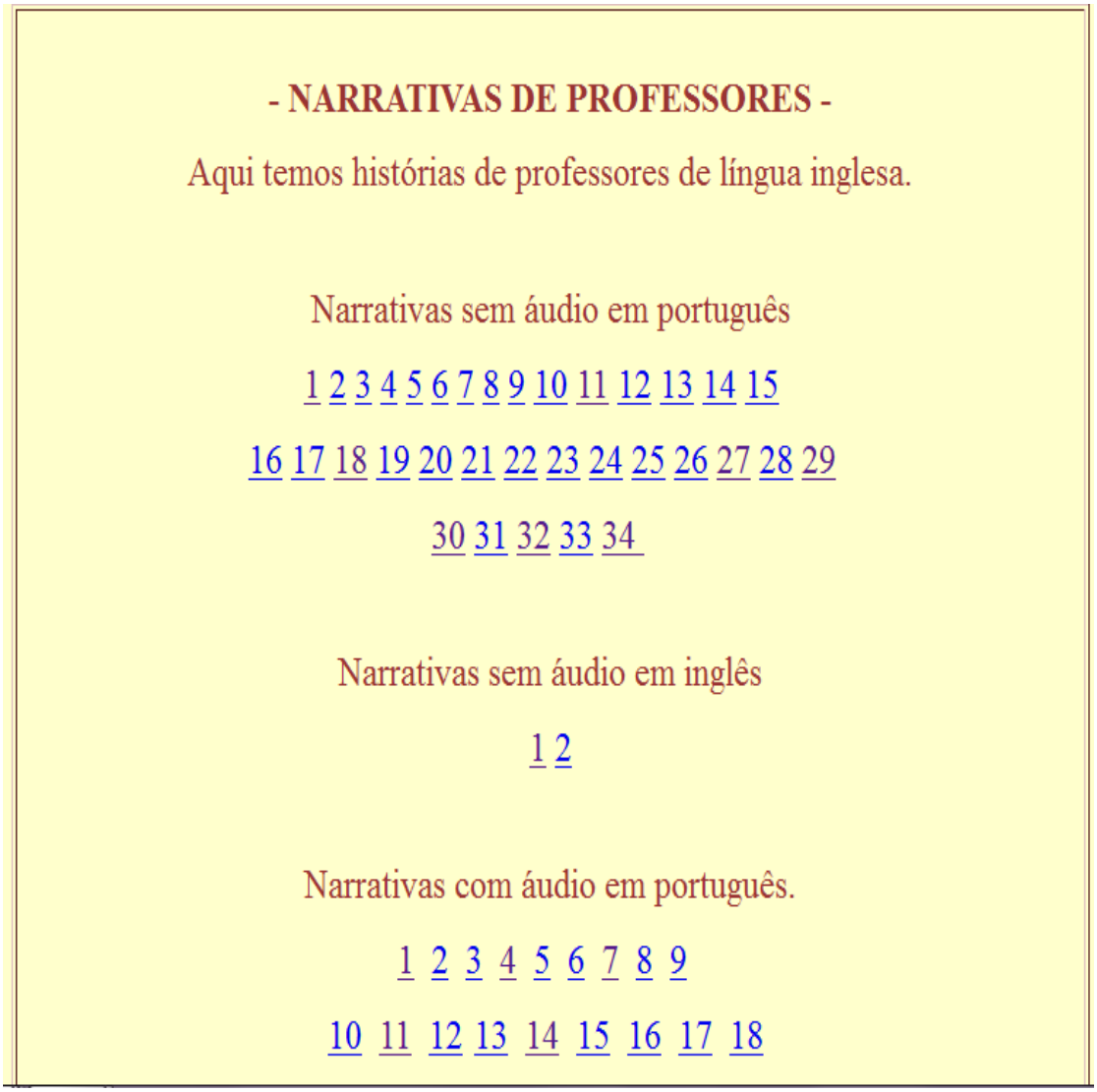

Figura 3: Captura de tela da página de apresentação do projeto AMFALE, disponível em: www.veramenezes.com/amfale.htm, acesso em 02/03/2014.

2- Critérios de seleção das narrativas de aprendizagem de LE (Língua Inglesa) do Projeto AMFALE

As narrativas de experiências de aprendizagem são uma ferramenta de coleta relativamente recente em relação aos demais instrumentos no campo da pesquisa científica. Paiva (2007) intitula esse instrumento como: narrativas, relatos, reflexões. Já Vieira-Abrahão (2006) define o termo narrativa como autorrelatos, estórias, biografias e autobiografias.

As narrativas dos participantes desta pesquisa, as quais coletei no banco de dados do *site* do projeto AMFALE, são relatos de experiências de aprendizagem de LE/LI internas e externas ao contexto escolar e/ou acadêmico. Creio que a pesquisa narrativa é um instrumento fundamental à pesquisa, pois é uma fonte rica de dados que o pesquisador tem a oportunidade de ter acesso, mesmo que indiretamente às experiências e/ou fenômenos de aquisição de segunda língua dos aprendizes, por meio de seus relatos, narrativas e reflexões sobre as vivências dos mesmos em relação a esse complexo processo (cf. PAIVA, *op cit.*).

Para esta pesquisa, foram selecionadas 38 narrativas de aprendizagem de LI de professores de L2, sendo que no banco de dados do projeto AMFALE estão disponíveis, até o presente momento, cerca de 250 narrativas. Quanto aos critérios de seleção que adotei reminiscentes ao *corpus* desta investigação, infelizmente, o *site* não disponibiliza, em grande parte das narrativas, informações dos professores participantes do projeto, se são atuantes e/ou não atuantes no contexto de ensino, faixa etária, sexo, tempo de engajamento no processo de aprendizagem de LI e o local onde ocorreu esse processo.

Para este estudo, as narrativas de aprendizagem foram de grande valia, pois, por meio delas, enquanto pesquisadora da área da LA, tive a chance de identificar as crenças dos professores de LI, sobre o processo de aprendizagem desta língua estrangeira.

2.2.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Conforme apontei na seção 2.1 desta pesquisa, por este estudo ser de natureza qualitativa do tipo interpretativista, alinhei-me à Bogdan e Biklen (1994); André (1995), e, sob o arcabouço da pesquisa narrativa à Paiva (2007), segui, portanto, as sugestões dos mesmos.

Destarte, descrevo a seguir os passos seguidos para o recorte e, consequentemente, análise dos dados desta pesquisa:

1º Coletei os dados desta pesquisa, ou seja, as narrativas de aprendizagem de Língua Inglesa dos professores no *site* do projeto AMFALE;

2º Organizei-as numerando-as cronologicamente;

3º Fiz a leitura geral dos dados e, em seguida, anotações de minhas primeiras impressões das narrativas dos sujeitos participantes desta pesquisa;

4º Fiz uma segunda leitura indutiva intensiva das narrativas, buscando fragmentos, palavras-chave em relação às crenças. Ao encontrar os fragmentos e palavras-chave, fui marcando-os com canetas esferográficas coloridas;

5º Fiz uma terceira leitura indutiva das narrativas com os fragmentos e palavras-chave já marcados em cores vermelho, azul, verde, rosa e laranja, no intuito de identificar categorias de crenças dos professores, sobre o processo de aprendizagem de L2;

6º Encontrados as categorias de crenças sobre a aprendizagem de Língua Inglesa, parti para uma quarta leitura indutiva intensiva na procura de relacionar às categorias de crenças, as suas subcategorias;

7º Em seguida, fiz o recorte dos dados congregando as categorias e subcategorias de crenças.

Tendo apresentado a natureza desta pesquisa, o cenário e os participantes da mesma, instrumentos e procedimentos de coleta de dados, procedimentos de análise dos dados, passo, a seguir, para o capítulo III, onde apresento as análises, bem como a discussão dos dados recortados nesta investigação.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é dedicado à apresentação e análise dos dados coletados, os quais foram ancorados nos procedimentos teórico-metodológicos apresentados por Bogdan e Biklen (1994), André (1995), que tratam da pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista e, Paiva (2007), sob o arcabouço da pesquisa narrativa, bem como nos pressupostos teórico-metodológicos apresentados no capítulo 1 visando responder às seguintes perguntas:

1 – Quais são as crenças que os professores expressam em relação ao processo de aprendizagem de Língua Inglesa através de suas narrativas de aprendizagem?
2 – Que fatores concernentes à formação docente de línguas estão presentes implicitamente e/ou explicitamente sob o viés das crenças enunciadas pelos professores?

Inicialmente, as crenças emergidas das narrativas dos professores sobre o processo de aprendizagem de Língua Inglesa são identificadas e categorizadas, na sequência as crenças identificadas e categorizadas são discutidas.

Para efeito de organização, o capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira seção, apresento e descrevo as 7 categorias de crenças inferidas mediante a análise das narrativas de aprendizagem de LI dos professores participantes desta pesquisa, sob o viés dos pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho. Na segunda seção, faço a reapresentação e reinterpretação das crenças detectadas na primeira seção deste capítulo à luz do construto de formação de professores de línguas, que, também, fundamenta este estudo.

Cabe ressalvar aqui, que as respectivas crenças dos participantes desta pesquisa foram agrupadas da seguinte forma:

1. A *internet*, filmes, músicas como mediadores no processo de aprendizagem de LE/LI
2. O processo de aprendizagem de LI como uma língua difícil de se aprender
3. O processo de aprendizagem de LE/LI na instituição de ensino pública
4. O processo de aprendizagem de LE/LI regido sob as 4 habilidades da língua
5. A aprendizagem de LE/LI no país de origem dessa segunda língua

6. O papel do professor de LE/LI no processo de aprendizagem do aluno

7. O processo de aprendizagem de LI regido sob a abordagem tradicional (estruturalista)

Passemos à análise das crenças detectadas nesta dissertação.

3.1 Crenças dos professores em relação ao processo de aprendizagem da Língua Inglesa

Apresento, a seguir, partindo da análise das narrativas de aprendizagem de Língua Inglesa dos professores dessa segunda língua, as quais foram coletadas no banco de dados do projeto AMFALE, as c*renças* expressas pelos mesmos, sobre o processo de aprendizagem de LE/LI. Cumpre salientar que a definição do termo *crenças* na presente pesquisa é de que são: **sociais**, pois são uma forma de pensamento, como construção da realidade e transmitidas culturalmente; **individuais,** pois são uma forma de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; **dinâmicas**, pois são mutáveis ao longo do tempo; **paradoxais**, pois são sociais, porém individuais; dinâmicas, porém imutáveis (BARCELOS, 2004, 2006, 2007). Portanto, pretendo, através das narrativas com as memórias de experiências de aprendizagem dos professores participantes deste estudo, descortinar suas crenças em relação ao processo de aprendizagem de LI, as quais são resultantes de vivências individuais, sociais, e que sofreram fortes influências de fatores como: contexto de ensino, professor, material didático, abordagem de ensino, dentre outros.

3.1.1 A *internet,* filmes, músicas como mediadores no processo de aprendizagem de LE/LI

- **Crença 1: É necessário se comunicar com falantes nativos da LE/LI para aprendê-la efetivamente e conhecer a cultura do país, pois a aprendizagem dessa segunda língua e/ou cultura é importante**

Conforme elucidado na fundamentação teórica deste estudo, é fato que a globalização ampliou-se e juntamente com ela veio a necessidade da inserção global das culturas nesse contexto, sendo a Língua Inglesa utilizada como um dos meios de comunicação imprescindíveis entre sujeitos linguisticamente e culturalmente distintos nessa atmosfera

global. A aprendizagem da LE/LI é de suma relevância para o indivíduo da/na contemporaneidade, uma vez que, "[...] em nenhum outro tempo da história da humanidade, os homens precisaram tanto de uma língua comum [franca] como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço" (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 05).

Partindo desse pressuposto, os excertos abaixo relacionados (1, 2, 3,4) remetem as ponderações de Dewey (2007); Assis-Peterson; Cox (2007), quando asseveram que através da expansão da globalização houve a atenuação do espaço, tempo e fronteiras, por intermédio dos avanços tecnológicos como *Internet, Google, E-mails, das redes sociais, Facebook, Instagram, Twitter, Google +, Pinterest, Linkedin, You tube, Ask.fm, Tumblr, Reddit*, entre outras, em que as informações de acontecimentos dos locais aos globais são transmitidos instantaneamente em tempo real. Portanto, todos os aspectos da vida social contemporânea estão interligados global e/ou mundialmente. E, além da Língua Inglesa estar presente em nosso cotidiano, através de músicas, filmes, revistas, jornais, produtos de comercialização, enfim, de diversas formas e em diferentes lugares.

Nos excertos que seguem, veremos as crenças emergidas na narrativa de aprendizagem de Língua Inglesa de professores em relação à *internet*, filmes, músicas como mediadores no processo de aprendizagem desta LE/LI, a qual é um meio de comunicação global e/ou mundial, vejamos:

> Já fora dela (da universidade), continuei fazendo o curso até concluí-lo. E sentindo a **necessidade de comunicação com falantes da língua [inglesa]**, **comecei a procurar através da internet,** manter contato com pessoas que fossem falantes nativos ou que conhecessem bem a língua para me comunicar. **Através de programas como Skype, gmail, orkut etc**. Descobri que essa **é uma ferramenta que esta mantendo meu contato com a língua [inglesa]**, mesmo eu estando fora da sala de aula. (Narrativa 1).

> Logo, entrei no curso de letras, me interessei ainda mais pela língua. Hoje, procuro outras fontes para aprender ou melhorar o inglês, pois, além do meu esposo que também é professor de inglês, **faço contato on-line com pessoas ou até mesmo professores de outros países, principalmente os nativos da língua alvo e assim aproveito para conhecer a cultura de seu país.** (Narrativa 2).

A crença sobre a *internet* como mediadora no processo de aprendizagem da Língua Inglesa foi identificada nos excertos 1 e 2, ao expressarem que procuraram "**através da internet**" e "**Através de programas como Skype, gmail, orkut etc.**" (recortes da narrativa 1); e "**faço contato on-line com pessoas ou até mesmo professores de outros países, principalmente os nativos da língua alvo**" e, assim, aproveito para "**conhecer a cultura de**

seu país." (recortes da narrativa 2), após terminarem suas graduações falantes nativos ou pessoas que falassem fluentemente a Língua Inglesa para manterem contato. Assim, as professoras (Excertos 1 e 2) manifestam, ao relatarem suas narrativas de aprendizagem, a crença de que para conseguir ter fluência na Língua Inglesa é necessária a comunicação com falantes nativos da língua alvo, não sendo suficiente o processo de ensino e aprendizagem adquirido na educação superior na qual estavam inseridas, no que concerne às habilidades deste idioma. Sendo assim, resolveram buscar sob suas responsabilidades novos métodos para darem sequência à aprendizagem de inglês. As professoras relatam que somente chegaram ao domínio integral da Língua Inglesa e, respectivamente, da cultura da língua alvo, ao fazerem contato com pessoas e/ou nativos da Língua Inglesa pela tela do computador conectado à *web*, ou melhor, pela *internet*. É possível afiançar através do excerto 2, também, que a professora tem consciência da importância da cultura inerente à Língua Inglesa, sua assertiva vai ao encontro com Siqueira (2008; 2011), o qual assevera que ao se aprender ou ensinar uma língua, seja ela materna e/ou estrangeira, é preciso levar em consideração a cultura intrínseca a essa língua e, não somente, o teor linguístico da mesma.

As narrativas supracitadas convergem com Moita Lopes (2008), quando o autor afirma que a Língua Inglesa deixou de ser, uma língua internacional, do imperialismo e homogeneização do mundo, e passou a ser também, a língua de fronteira usada pelas pessoas em seus cotidianos e vidas sociais. Desse modo, a LI encontra-se presentemente descentrada, pois há inúmeros ingleses falados no mundo e, em decorrência desse fato, a mesma passa a constituir-se como uma língua mesclada perpassando e/ou perpassada por múltiplas culturas de sujeitos linguisticamente diferentes. Destarte, a busca da professora identificada na narrativa 1 pelo aperfeiçoamento da Língua Inglesa se justifica pela importância desta língua nos dias atuais, como uma das línguas estrangeiras modernas mais globalizadas, portanto muito requisitada em todos os setores da vida moderna. Já sob a linha de pensamento referente à crença sobre a *internet*, filmes, músicas como mediadores no processo de aprendizagem da Língua Inglesa, podem ser destacadas nas narrativas 3 e 4, passemos aos excertos:

> No outro ano (2000), comecei a lecionar para segundo grau. A partir daí tive que buscar desesperadamente uma forma de entender a língua. Afinal eu era professora de inglês e tinha de desempenhar o meu papel. **Eu consegui uns contatos na Internet e fui escrevendo e respondendo emails. Encontrei um professor universitário da Argélia que me ajudou muito com a língua**. Quando eu passei a entender a língua eu lembrei então, de muitas

> coisas ensinadas na faculdade, e até então não assimiladas por mim. (Narrativa 3).

> Sempre me identifiquei com a língua inglesa e ao mesmo tempo tinha facilidade em aprendê-la. [...] Através de **filmes** (sou vidrada em cinema) e de **músicas** é que tenho **maior contato com a língua [inglesa]**. Entendo razoavelmente bem, mas **"esbarro" na conversação**. Já **perdi oportunidades de bons empregos por isso**. [...] Escolhi fazer o curso de Letras, somente por causa do inglês. (Narrativa 4).

Na narrativa 3 se pode perceber que a professora diz que procura outras fontes para aprender ou melhorar o idioma (LI) **"consegui uns contatos na Internet e fui escrevendo e respondendo emails. Encontrei um professor universitário da Argélia que me ajudou muito com a língua**." (recorte da narrativa 3). Quanto à participante 4, relata que procura manter contato com a Língua Inglesa, através de "**filmes**", "**músicas**", mas que ainda não domina a habilidade oral, conforme afirmado pela mesma "**"esbarro"**" **na conversação**". Ela revela ainda que em decorrência da falta de sua fluência da habilidade oral de LE/LI perdeu "**oportunidades de bons empregos**" e, então, resolveu cursar uma faculdade de Letras, pelo fato da mesma ser voltada para o ensino de línguas. O excerto da narradora 4 reafirma a propósito da relevância da aprendizagem de uma segunda língua e, consequentemente, de uma segunda cultura em meio a era da globalização no momento hodierno, em que o mercado de trabalho está a cada ano mais competitivo e exigente, principalmente em se tratando de exigências concernentes às habilidades linguísticas e culturais em que o candidato a uma vaga de emprego necessita apresentar em seu currículo.

A narrativa 4 vai, ainda, ao encontro da linha de pensamento de Moita Lopes (2003), o qual assevera que com a explosão da globalização houve mutações culturais, econômicas, sociais, ecológicas e tecnológicas, estando o inglês vinculado a essa nova fase. Assim, dominá-lo significa ter garantia de bons empregos, ter acesso a novos conhecimentos tecnológicos, bem como culturais. Contudo, ao passo que essa LE/LI inclui, ela exclui também, pois não são todas as pessoas que podem ter acesso a ela. Moita Lopes (2003) certifica que todos os cidadãos necessitam ter direito ao acesso do discurso da modernidade, ou seja, à Língua Inglesa para que não permaneçam à margem social. Cabe aqui ressaltar, outrossim, a crítica de Siqueira (2008; 2011) a respeito da relevância do ensino da cultura do ILF na atualidade, porém, sob uma nova perspectiva, em que o ensino não seja centralizado apenas na cultura alvo, como se essa cultura fosse a "ideal" por se tratar da cultura de uma língua internacional, mas que se agregue ao ensino da cultura dessa língua outras culturas com vistas a um ensino mais condizente com os dias atuais, a partir de culturas globais. Assim

sendo, dar acesso aos indivíduos do ensino de outras línguas e culturas na contemporaneidade é condição para formar cidadãos com competências interculturais imprescindíveis para seu funcionamento pleno nos dias em que estamos testemunhando hoje, pois o acesso a bens culturais abre inúmeras portas, ainda mais, ao referir-se a LI (SIQUEIRA, 2008; 2011; 2012).

De modo geral, as crenças manifestadas nas narrativas 1, 2, 3 e 4 convergem com os resultados abalizados por Lima (2005); Coelho (2006); Bomfim (2008); Santos (2010); Simões (2011), os quais identificaram que uma das crenças dos participantes de suas pesquisas diziam respeito à importância da LI nos dias atuais, em que acreditam que a LI é muito importante, pois permite o acesso e a inclusão em todos os setores da vida do sujeito no mundo globalizado moderno. Encontram respaldo, também, nos pensamentos de Dewey (2007); Assis-Peterson; Cox (2007); Moita Lopes (2003, 2008), quando os autores declaram que é possível reconhecer que falantes não nativos de Língua Inglesa superam falantes nativos da mesma, a LE/LI como língua internacional ou como língua franca vem evoluindo em número significativo nos últimos tempos. A partir de sua difusão geográfica, grande parte dos falantes de diversas culturas a utilizam como segunda língua ou língua franca, para se comunicarem em diferentes contextos de uso da sociedade global, como pela *internet*, por exemplo, onde a comunicação tornou-se sem fronteiras. A língua estrangeira moderna (Língua Inglesa) é, pois, a língua internacional utilizada na mídia, educação, comércio, indústria, como meio de comunicação, como pré-requisito para garantir uma vaga de trabalho etc., pertencendo não somente ao país dos falantes nativos que a utilizam como língua materna, mas aos falantes em nível mundial.

Antes de fechar esta seção, entendo ser de grande valia destacar a crítica de Assis-Peterson; Cox (2007) quanto à proliferação geográfica da Língua Inglesa, a qual está sendo utilizada como um dos meios de comunicação imprescindíveis entre sujeitos linguisticamente e culturalmente distintos em escala global, porém ela está sendo vista, no mundo globalizado, apenas para fins específicos, ou seja, ela está sendo comercializada sem ao menos levar em consideração a cultura e a identidade que se encontram por trás dessa segunda língua. Assim sendo, a LI não faz mais só parte do imperialismo, cujo outrora fora utilizada como meio de dominação política, econômica, ou melhor, para interesses colonialistas e neocolonialistas de instituições britânicas e norte-americanas (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; ASSIS-PETERSON, 2008; ASSIS-PETERSON; COX, 2013; MOITA LOPES, 2008; SIQUEIRA, 2008; 2011). A LI da contemporaneidade não é vista somente como sistema linguístico estruturado que devemos apenas copiar, ela é tida como patrimônio universal, pois está presente inevitavelmente na vida de todos. Portanto, "O inglês da modernidade-mundo é um

espectro “glocal”, no sentido de que é, a um só tempo, global e local” (ASSIS-PETERSON; COX, 2013, p. 154).

3.1.2 O processo de aprendizagem de LI como uma língua difícil de se aprender

- **Crença 2: A LI é uma língua difícil de se aprender**

Identifiquei nesta pesquisa, também, crenças dos professores em relação ao processo de aprendizagem de LI como uma língua difícil de se aprender, conforme pode ser observado nas seguintes narrativas:

> Na faculdade **foi um choque enorme**, **nada do que eu havia aprendido me servia**, o professor chegava a dizer: “quem te ensinou isto, estudou inglês no Paraguai.” O meu interesse levou-me a procurar, ir em busca do que eu queria mesmo sem ter condições para tal. **Foi bastante difícil**, mas minha vontade não me deixou desistir. (Narrativa 5).
>
> **Era difícil estudar o inglês**, mas mesmo assim não desistia. Quanto mais difícil, quanto mais moderno, mais e mais **eu procurava com todas as minhas forças e ideais atingir o conhecimento adequado para cada língua**. (Narrativa 6).
>
> O primeiro contato com a língua foi na 8º série do fundamental, pois o governo havia “cortado” o ensino de língua nesta época. **Foi bastante difícil. O que fazia era para “passar” e nunca fui fã do inglês**. (Narrativa 7).

Mediante a análise destas narrativas se infere que o processo de aprendizagem de LI das professoras foi muito difícil. Como se pode perceber na narrativa 5, a participante revela que a aprendizagem de LI na faculdade “**foi um choque enorme**” (recorte da narrativa 5), pois a mesma acredita que nada do que ela aprendeu no ensino regular lhe contribuiu no ensino superior, assim, formou-se a crença de que a aprendizagem na faculdade fora “**bastante difícil**” (recorte da narrativa 5). O mesmo se pode observar na narrativa 6, em que a professora têm a crença de que não foi fácil se aprender a Língua Inglesa, porém, ela se esforçou muito para adquirir o máximo de conhecimento sobre esta LE. Na narrativa 7 o participante relata que, por ter achado a aprendizagem de LI “**bastante difícil**” (recorte da narrativa 7), no ensino fundamental, ele apenas estudou a língua alvo, com o intuito de dar

sequência aos seus estudos, ou seja, para entrar no ensino médio, uma vez que não gostava desta língua.

> Tentei o vestibular e passei. **No início foi muito difícil**, lembro-me de um episódio, que **o professor humilhou-me em sala**, dizendo que eu estava no lugar errado, **jamais seria uma boa professora, pois não dominava a língua**. **Eu fiquei sentida**, mas ela só animou-me mais, **decidi quebrar este bloqueio**, formei no prazo certo. (Narrativa 8).

> Nesse período, eu aprendi muito pouco, pois essa disciplina era bem ignorada por todos os alunos e também pelos professores. Passado isso, voltei a ter contato com a língua já na Universidade, no curso de Letras, **o que foi muito difícil, pois o inglês era de um nível bem superior ao pouco que sabia**. (Narrativa 9).

> Eu como aprendiz de língua inglesa **tive muitas dificuldades**. **No ensino fundamental odiava as aulas**. Não me saía bem em provas, trabalhos, etc.; **achava muito difícil e muito chato [...]**. (Narrativa 10).

Nota-se, pelas narrativas exibidas acima, e, respectivamente, pelas categorias listadas que as professoras acreditam que a Língua Inglesa foi uma língua difícil de se aprender e, em decorrência desse fato, ocorreram episódios marcantes em sala de aula, como humilhação (excerto 8) por não conseguir corresponder às expectativas do professor desta disciplina, no entanto, esta participante não se deixou abater por este infeliz momento vivenciado e continuou a cursar a disciplina na graduação. No excerto 9, a professora revela a crença que foi difícil aprender LI devido ao nível muito avançado ensinado no curso de Letras que cursou, já que seu nível de conhecimento sobre a língua era mínimo. Igualmente, vemos na narrativa 10 que a participante desencadeou crenças referentes à LI, como odiar, achar chatas as aulas de LI devido às grandes dificuldades de aprendizagem que enfrentou no ensino fundamental.

Embora não tenha detectado a crença referente à LI como uma língua difícil por ser diferente da Língua Portuguesa nas narrativas 5, 6, 7, 8, 9 e 10, conforme o resultado de Rodrigues (2006), a qual objetivou em seu estudo analisar as crenças e experiências de aprendizagem de LE de alunos da rede pública do Distrito Federal matriculados em centros interescolares de línguas, vale frisar que a crença levantada nesta seção está parcialmente de acordo com esta pesquisadora, uma vez que as professoras manifestaram que a LI é uma segunda língua muito difícil de se aprender. Os resultados apontados nesta seção estão em dissonância com a pesquisa de Lima (2005), a qual buscou observar, em sua pesquisa, as crenças e a inter-relação das crenças, expectativas e motivação de uma professora e seus

alunos na construção do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa como LE, na 5ª série de uma instituição de ensino pública. Os resultados do respectivo estudo apontaram que o inglês é uma matéria muito fácil de aprender, devido ao papel motivador do professor e a motivação intrínseca do aluno, além de discordar com as investigações de Barcelos (1995), Silva (2005) e Bomfim (2008), os quais identificaram que dentre as crenças proferidas pelos alunos está a de que a Língua Inglesa é mais fácil do que a Língua Portuguesa.

3.1.3 O processo de aprendizagem de LE/LI na instituição de ensino pública

- **Crença 3: Não se aprende LE/LI na instituição de ensino pública**

A partir das narrativas que seguem, se pode perceber que os professores participantes deste trabalho acreditam que não se aprende LE/LI na instituição de ensino pública. Os excertos, a seguir, realçam esta proposição:

> Eu comecei a estudar Inglês, não em cursinho, mas na escola, na 5ª série, tinha notas muito boas em Inglês, gostava muito, passava sempre com 100. **O Inglês da minha escola não era bom, era de escola estadual, periferia.** (Narrativa 11).

> [...] depois eu **estudei na escola**, que **não era bom porque era escola pública**, e **o Inglês lá era muito ruim**. (Narrativa 12).

> O meu interesse pela Língua Inglesa deu-se por volta dos meus l4 anos. Eu morava em uma cidadezinha interiorana e fazia a 7ª série ginasial. **O Inglês oferecido pela escola era muito básico e eu queria muito poder traduzir e entender as canções que eu ouvia.** (Narrativa 13).

> Quando terminei o primário e fui estudar no Colégio Ateneu Dom Bosco, que pertencia à igreja Católica, também resolvi aprender inglês em um curso livre. Este curso é um centro binacional chamado CCBEU, no qual leciono desde 1988. Eu tinha, então, 11 anos e optei por um curso livre porque os meus irmãos mais velhos já haviam feito a mesma escolha. **Todos em casa acreditavam e acreditam que só se aprende inglês em escolas particulares de inglês. Todos ainda acham que inglês de escola é só pra inglês ver.** (Narrativa 14).

Na narrativa 11 o professor expressa que, apesar de ter gostado da disciplina de LI e ter alcançado notas máximas no período em que estudou na escola, ele tem a crença de que o

processo de ensino e aprendizagem da língua alvo não foi bom, por ter ocorrido em uma escola estadual pública. O mesmo se pode inferir nos excertos 12, 13 e 14 em que as participantes revelam a crença de que o ensino de LI no ensino regular público "**não era bom**" (recorte da narrativa 12), era "**muito ruim**" (recorte da narrativa 12), "**muito básico**" (recorte da narrativa 13), era "**só pra inglês ver**" (recorte da narrativa 14). É possível observar na narrativa 13 a crença implícita da professora em relação ao processo de ensino e aprendizagem de LE/LI voltado para o tradicionalismo arraigado, em que o ensino e aprendizagem se limitam na tradução e aquisição de vocabulário. E, no excerto 14, se nota a crença de que "**só se aprende inglês em escolas particulares de inglês**", de tal modo, está implícito nesta história narrada pela participante que o ensino de LE/LI neste contexto é tido como melhor do que o oferecido pelo ensino público.

> Meu primeiro contato com a língua inglesa, foi aos 11 anos, na 5ª série do Ensino Fundamental. Até a conclusão do Ensino Médio, havia na grade curricular a língua inglesa, porém, **tantos anos de contato na escola secular, não foram proveitosos para a minha aprendizagem, ou seja, não aprendi a língua.** (Narrativa 15).

> **Quando comecei a estudar inglês na 5ª série eu não aprendi nada porque o professor nada sabia.** E assim foi durante todo o Ensino Fundamental e Médio, entrei sem saber e sai sabendo menos. **A língua inglesa nunca foi ensinada com ênfase em atividades que envolvessem os alunos**, não me lembro de nenhuma **aula divertida que me chamasse atenção**. Era aquela aula **maçante, horrível**, na aula de inglês **a hora não passava**. (Narrativa 16).

> Todos estes 7 anos e 6 meses de Língua Estrangeira foram em escolas regulares, ou seja em escolas públicas e na faculdade de Letras. **Ao meu ver o ensino de línguas em escolas públicas foi sem nenhuma seqüência ou algum método, até porque o número de alunos em sala é muito expansivo, sem contar o desinteresse da maioria dos alunos**. [...] A escola sabe disto. (Narrativa 17).

De acordo com as narrativas 15, 16 e 17, a crença manifestada pelos professores, também se refere ao ensino de LI na escola pública, âmbito no qual não aprenderam esta segunda língua. Sob meu ponto de vista, é possível que as crenças detectadas nos excertos supracitados tenham se originado em consequência de numerosos fatores, como o perfil do professor de LE, designadamente, de LI, o qual, por vezes, a leciona sem dominar as habilidades que competem para o exercício pleno do ensino desta língua e, em decorrência desse fato, o professor não consegue fazer uso de uma metodologia que o processo requer, tornando-se, assim, uma aula "**maçante, horrível**" (recorte da narrativa 16), na qual "**a hora**

não passava" (recorte da narrativa 16), ou seja, uma aula desmotivadora consoante o participante desta pesquisa expressa na narrativa 16. Outro fator que identifiquei e que contribuiu para que as crenças manifestadas na narrativa 17 emergissem foi a falta de infraestrutura na instituição de ensino pública, pois o número de alunos neste âmbito é acentuado, além da falta de interesse de muitos alunos que a frequentam.

Esta crença, já foi elicitada em trabalhos anteriores de pesquisadores da área da Linguística Aplicada, como em Félix (1998); Barcelos (1995); Silva (2005); Coelho (2006); Rodrigues (2006); Santos (2010), sendo que, entre os resultados, mostraram que não se aprende inglês na escola pública. As conclusões aqui apontadas discrepam com os resultados da investigação de Lima (2005), visto que uma das crenças percebidas em sua pesquisa foi a de que é possível aprender inglês na escola pública.

3.1.4 O processo de aprendizagem de LE/LI regido sob as quatro habilidades da língua

- **Crença 4: Não se aprende LI no curso de Letras, se aprende no curso de idiomas**

Consoante às narrativas apresentadas nesta seção, os professores acreditam que não se aprende LI no curso de Letras, se aprende no curso de idiomas. Notemos as narrativas abaixo e as subsequentes, nas quais se encontram estas premissas:

> Quando entrei **na faculdade**, o primeiro dia de aula, depois da semana do trote cultural, **foi traumático**: 5 aulas seguidas de Língua Inglesa. **A professora falava tudo em inglês**, explicava um pouco em inglês e português. **Minha vontade era de sair correndo gritando!** Na segunda semana de aula, a professora da mesma fora, falando tudo em inglês**, ensinava expressões, vocabulários e incentivava os alunos a falarem**, e as situações eram engraçadas, falávamos de nós e do que gostávamos, **então comecei a gostar das aulas**. **A cada semana gostava mais ainda das aulas e a professora era muito dinâmica**, **trabalhava com textos, músicas, conversação de forma espontânea com o direito a erros etc. Passei a adorar as aulas de Língua Inglesa**. A sala percebeu que a professora estava trabalhando bastante conteúdo e que, com certeza, daria provas difíceis, então **vários alunos procuraram o curso de idiomas, inclusive eu.** (Narrativa 18).

> Quando ao entrar na faculdade que vim a ter aulas dignas, eis que **veio a frustração**, percebi que para continuar nas aulas, á **tinha que ter conhecimento sobre a língua, e me vi perdido diante da**

> **professora falando, e eu não compreendendo nada**. **Foi então que tomei a decisão de entrar em um curso de línguas**, mas não me limitei somente a este, através de um livro didático de meu irmão do ensino médio passei a estudar em casa, através da resolução de exercícios deste livro, o que me limitou apenas a aquisição de vocabulário e de estruturas da língua. (Narrativa 19).

> em 2003 prestei o vestibular de Letras e passei, só fiz por causa da língua inglesa, **para me auxiliar fiz um curso em uma escola particular, lá fiquei maravilhada porque lia os textos depois recontava-os com minhas próprias palavras**, foi então aí que me identifiquei, **pois lá haviam diálogos produzidos pelos próprios alunos, diálogos espontâneos.** [...] **Hoje as coisas que sei em língua inglesa foram proporcionadas pelo curso de Letras e pelo curso particular**. (Narrativa 20).

Nas narrativas 18 e 19 se pode asseverar que os professores elucidam suas crenças em relação à aprendizagem oferecida pelos cursos de Letras/Inglês nos quais se graduaram, e revelam que sentiram muita dificuldade em aprender a LI neste período, visto que suas professoras da disciplina não levaram em consideração o nível baixo de aprendizagem de LI que eles juntamente com suas turmas chegaram à graduação. Apesar das professoras da graduação dos participantes 18 e 19 terem utilizado de uma metodologia motivadora através da habilidade oral, a qual despertou o interesse em aprender a LI, o processo de ensino e aprendizagem ocorrido nessa fase acadêmica foi muito avançado, diferente do que fora ensinado no ensino regular que frequentaram, havendo um desacordo entre os participantes e as professoras. Em decorrência desses acontecimentos, se geraram crenças que não se aprende LI no curso de Letras, mas na escola de idiomas, uma vez que, como se pode observar nas narrativas 18 e 19, este local serviu de apoio às suas aulas de LI no curso de Letras, não sendo suficientes apenas as aulas da graduação, pois acreditam que não houve consenso entre o nível ensinado pela professora e o nível que os mesmos tinham da língua alvo. Os relatos narrados nos excertos 18 e 19 mostram crenças que encontram respaldo em Almeida Filho (1993), o qual assevera que a cultura ou abordagem ou crenças de aprender, podem influenciar todo o processo de aprendizagem da LE, uma vez que são consideradas como uma das forças operantes no modelo de operação global do ensino de línguas. E, assegura, ainda, que a cultura de aprender do aluno precisa estar em consonância com a cultura de ensinar do professor, pois a ausência da mesma pode suscitar a resistência dos alunos no processo de aprendizagem.

Já na narrativa 20 a participante mostra que as aulas oferecidas pela escola de idiomas complementaram sua aprendizagem de LI no curso de Letras, pois as aulas do ensino superior não tiveram o foco nas quatro habilidades, as quais almejava aprender.

> Foi então que **resolvi fazer um cursinho de inglês**, tinha como objetivo fazer uma faculdade e não ia deixar que nada me atrapalhasse. No cursinho, me identifiquei muito com a turma, com o método de ensino e com a professora. Descobri que **gostava de inglês, que não era tão difícil** como eu pensava e então **comecei a me interessar**. Cheguei a um ponto de identificação que **só com o que a professora ensinava no cursinho, assimilava imediatamente**, **não havendo mais aquela necessidade de estudar muito, de uma forma cansativa, tudo era mais leve e gostoso**. Fiz o curso durante dois anos e quando passei no vestibular, parei. **Achei que na faculdade iria aprofundar mais e que não haveria necessidade de continuar o curso**. **Foi uma pena, porque a cada professor novo, a matéria voltava mais e mais**, porque minha turma tinha muita dificuldade. **Com certeza eu voltarei a fazer, a continuar meu curso**. (Narrativa 21).

> Nessa época **ingressei-me em um cursinho** aqui em Caculé, **foi aí que comecei a adquirir os conhecimentos básicos**. **Em 2000 comecei a cursar Letras com Inglês na UNEB** de Caetité, conclui este curso em junho deste ano, **mas, ainda me sinto incapacitada, pois infelizmente aprendi pouquíssimo na faculdade e não tive oportunidade de tomar outros cursos. Hoje me sinto frustrada** porque eu lido com esta área algum tempo e o **meu conhecimento é muito restrito sinto muita vontade de aprender as quatro habilidades** de uma forma que me levasse a participar de cursos como estes com mais entendimentos e participação ativa. (Narrativa 22).

> Voltei a ter contato com a língua, na condição de aluna, quando optei por fazer o Curso de Letras (Port. / Inglês) **na expectativa de aprender conversação, vocabulário, ter aulas em laboratórios de línguas**, enfim, fazer com que eu me sentisse segura para me **comunicar e entender a língua.** No final do curso, **vi que o que eu aprendi não acrescentou nada além do que eu já sabia.** (Narrativa 23).

Os relatos 21 e 22 mostram que as participantes creem que o ensino de LE/LI ofertado na escola de idiomas é superior e/ou mais eficaz ao do curso de Letras, devido à eficácia do método de ensino utilizado pelos professores nas instituições de ensino privadas. E, respectivamente, se pode constatar, ainda, nos excertos 21, 22 e 23 a descrença quanto ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, especificamente de LI, no curso de Letras em que as professoras foram acadêmicas, pois não aprenderam integramente esta LE, provavelmente pela falta de atenção por parte de seus professores no que concerne à abordagem metodológica utilizada pelos mesmos, além de uma possível ausência de planejamento de aula adequado de acordo com o nível dessas professoras.

As crenças presentes nas narrativas 20 a 23, listadas através dos dados obtidos, estão em consonância com as crenças já apontadas no estudo de Barcelos (1995), no qual parte das análises reveladas pela estudiosa sobre a "cultura de aprender línguas" dos alunos apontam que: a imagem do curso de Letras é negativa; as expectativas dos alunos em relação ao curso

eram de sair falando fluentemente a Língua Inglesa, para ensinar e, respectivamente, ter eficiência no processo de ensino; as escolas de idiomas eram os locais ideais para se aprender LE/LI, por oferecerem métodos eficientes, professores fluentes na língua alvo e capacitados para fazer com que o aluno aprenda integralmente as quatro habilidades da língua.

3.1.5 A aprendizagem de LE/LI no país de origem dessa segunda língua

- **Crença 5: Aprende-se LI no país onde se fala essa LE**

A crença que discuto nesta seção é concernente à aprendizagem da LI no país onde se fala essa LE, as narrativas apresentadas, a seguir, asseveram esta proposição:

> Eu estudei até os 16, **quando eu tinha 16 nos eu fiz um ano de intercâmbio na Filadélfia onde realmente o meu Inglês desmanchou**, foi uma época que, realmente fez diferença. Aí eu voltei pro Brasil, parei de estudar um pouco, voltei a estudar no Cultura também, tirei o certificado de "Cambridge", o "CAE" e o "Proficiency". Dois anos depois da faculdade eu fui para Nova York e estudei no York University um ano e meio de especialização de Língua Inglesa "English Turing" onde se aperfeiçoa métodos de ensino, onde se aperfeiçoa o sotaque você estuda muita gramática e estuda Literatura, muito completo o curso, muito bacana, **aí meu aprendizado de Inglês ficou acadêmico** aí de volta ao Brasil eu continuei dando aula de Inglês [...]. (Narrativa 24).

> Já tinha 3 anos que eu dava aula aí eu viajei para os EUA fia um Intercâmbio da YMCA aquele de quatro meses que todo mundo faz porque é mais barato e tudo aí o pessoal falava: Ah! Mas você aprendeu aqui? – **O "grosso", o princípio foi aqui.** E como que foi isso. Eu ia para a aula e eu sempre gostei, fazia as atividades que tinha que fazer e eu acho que tenho uma facilidade assim para aprender, então, acho que funcionou bem, acho que fiz a minha parte bem feita, por isso que deu certo. **Depois dos EUA, que foi uma parte bem prática**, porque esse intercâmbio não é para estudar nem nada, aí: - Você vai viver com suas amigas, vai ser monitora de um monte de crianças... E aí é a parta prática do negócio. (Narrativa 25).

> **Acredito (essa é a minha crença)**, que só a uma maneira de mudar esse meu problema, **morar em país de língua inglesa** por um período de dois a três anos, **onde eu terei a oportunidade de ouvir o inglês, 24 horas por dia, 7 dias por semana**, e sentiria obrigado **a apurar o ouvido para o idioma**. (Narrativa 26).

Nas narrativas 24, 25 e 26 é possível observar que os participantes desta pesquisa acreditam que se aprende LI no país onde se fala essa LE. No excerto 24 a professora afirma

que sua aprendizagem de LI "**desmanchou**" (recorte da narrativa 24), ou melhor, desenvolveu-se efetivamente ao fazer um intercâmbio para a Filadélfia, sendo que a mesma acredita que depois desse período seu aprendizado de inglês tornou-se acadêmico. Partindo da narrativa 19, se pode inferir que está implícito na memória de aprendizagem de LI da participante que no Brasil ela não conseguiu obter fluência na língua alvo, precisou morar alguns anos no país de origem da língua para aperfeiçoar sua aprendizagem. Igualmente, se pode notar no excerto 25, em que a professora expressa sua crença de que se aprende "**o grosso**" (recorte da narrativa 25) no Brasil e a parte prática da aprendizagem de LI se aprende nos EUA, onde se pratica a oralidade no contexto real de uso da língua. E na narrativa 21 não é diferente, pois o professor revela que acredita que somente aprenderá e/ou compreenderá integralmente a LI, especificamente a escuta da língua em questão, se "**morar em país de língua inglesa**" (recorte da narrativa 26) por um determinado tempo, para dialogar com falantes nativos da língua e, dessa forma, ouvi-los pessoalmente. Cumpre destacar que esta crença já foi elencada e discutida nas investigações de Barcelos (1995) e Silva (2005), os quais constataram que a aquisição da Língua Inglesa ocorrida "aqui" não é a mesma aprendida "lá" (exterior).

3.1.6 O papel do professor de LE/LI no processo de aprendizagem do aluno

- **Crença 6: A responsabilidade sobre a aprendizagem de LI do aluno é do professor**

A crença de que a responsabilidade sobre a aprendizagem de LI do aluno é do professor foi detectada, também, nesta dissertação, reafirmando a premissa de que o processo de aprendizagem de LE/LI é centrado excepcionalmente no professor, como se o mesmo fosse a fonte de conhecimentos. As seguintes narrativas sublimam tais crenças:

> Sempre tive muita facilidade com línguas, mas acredito que **o papel das minhas professoras nesse estágio tão jovem do meu aprendizado foi o que mais me incentivou.** [...] **Minhas professoras sempre conduziam as aulas de uma maneira lúdica o que com certeza facilitou minha aquisição da segunda língua.** (Narrativa 27).

> Meu entusiasmo pela língua inglesa se deu ao chegar na 5ª série do Ensino Fundamental, que **por ser diferente**, **me interessou bastante**. A **professora também marcou demais por ser ela a principal incentivadora para o estudo desta língua. (Eu adoro inglês)**. (Narrativa 28).

Consoante à narrativa 27, a professora acredita que o papel de suas professoras de LI influenciou positivamente em sua aquisição de segunda língua, pois as mesmas a incentivaram a aprender esta língua por intermédio de aulas lúdicas, o que para ela significa mais facilidade em sua aprendizagem. No excerto 28 a professora relata que, por mais que tenha achado a LI interessante no início do seu estágio de aprendizagem, sua professora da disciplina foi a principal protagonista desse processo, uma vez que a incentivou a estudar esta língua e despertou nela o gosto pela mesma.

> Era uma aluna muito indisciplinada nas aulas de inglês, talvez por causa da minha falta de interesse. Uma vez eu não parava de conversar na sala de aula e eu era daquele tipo que fazia todo mundo rir, até que **o professor me chamou a atenção**, **fazendo uma pergunta em inglês da qual eu não consegui responder**. **Foi uma espécie de desmoralização diante da turma, a partir daí passei a odiar inglês,** acho que só passava de ano porque uma amiga minha me ajudava a estudar. Foi assim até o 2º grau [...]. (Narrativa 29).
>
> Estudei em Escola Estadual no 1º e no 2º grau na cidade de Pequi. **Não gostava do inglês, pois a professora não motivava, não fazia nada para chamar a nossa atenção**. Fui para a faculdade FAPAM em Pará de MInas fazer o curso de Letras. No 1º período já tinha o inglês, passei beirando. No 2º período fiquei em dependência. **Não gostava do modo da professora ensinar**. (Narrativa 30).
>
> A **minha motivação** em relação ao inglês do colégio **diminuía a cada dia** porque **a pronúncia dos meus professores de lá era bem inferior a minha**. **Eu via a aula de inglês como** a aula de **descanso.** (Narrativa 31).

As narrativas 29, 30 e 31 são distintas dos excertos 27 e 28, os quais acabo de analisar acima, pois, na narrativa 29, por exemplo, a professora revela sua memória negativa concernente ao papel de seu professor de LE/LI durante suas aulas da disciplina, visto que ela acredita que o mesmo despertou-lhe ódio sobre a língua por ter lhe chamado a atenção durante sua aula. Apreende-se que mesmo a professora reconhecendo que foi uma aluna indisciplinada, ela atribui ao papel do professor a responsabilidade de ter gerado a crença do desgosto e desmotivação pela aprendizagem de LI. Nos excertos 30 e 31 as situações não são diferentes, as professoras explanam crenças de que não gostavam de aprender inglês pelo fato

dos seus professores não as motivarem ao aprendizado desta segunda língua através de atividades motivadoras, além do fato de designarem que seus professores não tinham uma boa formação profissional, o que resultou em aulas falhas com problemas metodológicos e de pronúncia da língua.

Os resultados evidenciados a partir das narrativas analisadas nesta seção já foram atestados em outras pesquisas, como a de Barcelos (1995); Silva (2005) e Rodrigues (2006), os quais identificaram a crença de que o professor é o responsável pela aprendizagem do aluno, ou melhor, o ensino é centrado no professor. Os dados analisados nesta seção se opõem às crenças reportadas nas pesquisas de Zolnier (2007) e Simões (2011), nas quais seus informantes asseveram que o aluno é o maior responsável pela sua aprendizagem.

3.1.7 O processo de aprendizagem de LI regido sob a abordagem tradicional (estruturalista)

- **Crença 7: o foco de ensino e aprendizagem nas aulas de inglês era apenas a gramática**

As crenças das professoras desveladas nas narrativas de aprendizagem, na sequência, dizem respeito à ênfase acentuada que os profissionais de línguas, tanto de escola regular e/ou de escola de idiomas, quanto de instituição de ensino superior, dão ao ensino da gramática de Língua Inglesa em detrimento das demais habilidades que o processo de ensino e aprendizagem da língua alvo requer, observemos:

> Fiz magistério e inglês não fazia parte do currículo. Com o curso de magistério e sem condições financeiras para pagar um cursinho e enfrentar vestibular mais pesado decidi fazer o curso de Letras que apesar de particular podia ser pago com o Crédito Educativo. **O inglês no curso era um suplício** pois o professor era um padre idoso, muito sistemático e alemão. Fazia-nos **traduzir livros de literatura inglesa, a falar e estudar gramática.** (Narrativa 32).

> Nos anos seguintes já **me senti um tanto frustrada**, pois **os professores ensinavam apenas gramática. Estudava todas as regras e na hora de conversar dava um bloqueio. Na graduação não foi diferente**, então procurei cursos particulares que também pouco me ajudaram. (Narrativa 33).

> **Infelizmente na Universidade o meu contato com a língua foi traumatizante**, pois **o enfoque do professor era a gramática** e nos criticava bastante por não conseguirmos nos comunicar na Língua Inglesa e as minhas notas eram médias e não eram suficiente para ter acesso a outra etapa do curso [...]. (Narrativa 34).

> Logo vieram as experiências com o inglês ensinado nas escolas; os professores mal sabiam pronunciar os números, **tínhamos que decorar listas imensas de verbos e vocabulários, e de vez enquando traduzíamos um texto, geralmente chato**, porque não havia debates sobre o texto, por isso tornava-se chato, **a tradução do texto parecia uma "mula manca" porque sempre faltava um pouco de sentido,** depois disso a professora dava visto nos cadernos e as provas eram decoreba. **Passei a ter ódio de inglês na escola.** Minha vontade de fazer um curso de idiomas diminuiu bastante e a repulsa só aumentava. (Narrativa 35).

Notemos que nos fragmentos destacados nas narrativas 32 a 35 os professores que contam suas histórias proferindo suas crenças referentes aos seus aprendizados de LI, os quais foram experimentos negativos, em que suas aulas eram desmotivadoras, pois foram regidas sob a base do ensino de traduções de livros e de conteúdos gramaticais. As vivências de aprendizagem dos participantes influenciaram fortemente o desencadeamento das crenças detectadas nos excertos supracitados, uma vez que acreditam que suas aulas de LI foram **"um suplício"** (recorte da narrativa 32); **"traumatizante"** (recorte da narrativa 34); **"chato"** (recorte da narrativa 35) pelo fato do ensino ter sido centralizado apenas sob a abordagem estrutural, o que, no ponto de vista desses professores, não foi suficiente para aprender efetivamente a LE/LI. Eles demonstram tacitamente que não basta saber unicamente sobre a estrutura da Língua Inglesa, mas saber, também, como utilizá-la em diferentes contextos de uso da linguagem. É importante frisar que, provavelmente, as narradoras 33 e 35 tenham desenvolvido sentimentos pessimistas em relação à aprendizagem da LI, em consequência de suas crenças a respeito desse processo.

As crenças levantadas dissentem com as conclusões da investigação do estudo de Luvizari (2007), o qual teve como finalidade averiguar as crenças de uma professora da rede pública e de seus alunos durante um projeto de formação reflexiva de professores de Língua Inglesa em serviço. A pesquisadora detectou que dentre as crenças da professora participante de seu trabalho está o conteúdo gramatical como prioridade, pois o ensino da língua se dá pelo ensino da estrutura da mesma. Discordam, do mesmo modo, com as conclusões de Lima (2005), em que uma das crenças encontradas pela estudiosa é alusiva à relevância da aprendizagem da Língua Inglesa sob a ênfase no vocabulário, na gramática e tradução.

> Estava super ansiosa para aprender algo em inglês, e aprendi: **aprendi gramática, tradução, algumas normas gramaticais**, etc. **Mas o que mais me interessava não foi bem trabalhado: a conversação (pronúncia, entonação) e trabalho com textos**. Foi assim até o 3º ano de magistério. Logo que terminei o magistério prestei o vestibular e ingressei-me na faculdade de Letras, pois amava inglês e português [...]. (Narrativa 36).

> O meu primeiro contato institucional com a LI foi no ginásio (hoje fundamental). **Lembro-me até hoje do livro do João Fonseca, de orientação estruturalista: passe os exercícios para a interrogativa, passe para a negativa, complete com o verbo *to be*, etc.** No colegial (hoje ensino médio), o professor era o mesmo e **o método de gramática e tradução continuou.** Nos institutos de idiomas que posteriormente freqüentei, as coisas não mudaram muito. **A despeito de ter a oportunidade de interagir na língua-alvo**, o que para mim foi "a grande novidade", **as coisas não mudaram muito**. **Houve apenas o aprofundamento das questões gramaticais** e um maior **desenvolvimento do vocabulário.** Na faculdade de Letras **o estruturalismo, aliado aos exercícios de orientação audiolingualista, prosseguiu. Graduei-me em 1976 sem ter ouvido falar na nova abordagem [Comunicativa]** que estava dando os seus primeiros passos. (Narrativa 37).

> Bom, sempre estudei em escola estadual, mas foi a partir da 8ª série que tive as primeiras aulas de inglês **sempre com apostilas e com o foco na gramática, era tudo tão mecânico que nem os vocabulários mais fáceis eu sabia, pois só olhava nos espaços vazios para colocar as respostas.** (Narrativa 38).

Por meio das narrativas 36, 37 e 38, acima, se pode inferir que as professoras relatam que o ensino de LI durante suas trajetórias de aprendizagem recaía sobre a gramática e, em decorrência desse fato, foi pouco prestigiada, gerando crenças referentes a tal processo, como a crença de que aprendizagem da LE/LI necessita ser sob uma perspectiva comunicativa, através de "**conversação (pronúncia, entonação) e trabalho com textos**." (recorte da narrativa 36), "**interagir na língua-alvo"** (recorte da narrativa 37) e não uma aprendizagem centrada em aspectos gramaticais. Com base nos dados levantados através das narrativas de aprendizagem das docentes, pode-se deduzir que elas têm um ponto de vista crítico deliberado sobre a aprendizagem de línguas, uma vez que têm consciência que esse processo não ocorre exclusivamente por intermédio do ensino da gramática pela gramática, entretanto sob uma perspectiva comunicativa da linguagem, ou melhor, a partir da prática da oralidade, por meio de atividades que explorem esse aspecto da língua alvo.

As *crenças* ilustradas nas histórias de aprendizagem de aquisição de segunda língua narradas pelas docentes acima remetem à investigação de Rodrigues (2006), na qual, assim como as crenças constatadas nos recortes 36, 37 e 38, foram desvendadas nas conclusões da

respectiva pesquisadora, em que os alunos sujeitos participantes de sua pesquisa têm a crença de que o curso de inglês do Centro Interescolar de Línguas dá mais ênfase à gramática do que ao ensino da oralidade da LE/LI, componente que eles solicitavam mais realce em suas aprendizagens.

Na sequência, apresento um quadro que cataloga as 7 categorias de crenças desveladas nas narrativas de aprendizagem dos participantes desta investigação:

Quadro 2: Catalogação das 7 categorias de crenças desveladas nas narrativas de aprendizagem dos participantes desta pesquisa.

CATEGORIAS	CRENÇAS
1. A *internet*, filmes, músicas como mediadores no processo de aprendizagem de LE/LI	1 – É necessário se comunicar com falantes nativos da LE/LI para aprendê-la efetivamente e conhecer a cultura do país, pois a aprendizagem dessa segunda língua e/ou cultura é importante.
2. Crenças sobre o processo de aprendizagem de LI como uma língua difícil de se aprender	2 – A LI é uma língua difícil de se aprender.
3. Crenças sobre o processo de aprendizagem de LE/LI na instituição de ensino pública	3 – Não se aprende LE/LI na instituição de ensino pública.
4. Crenças sobre o processo de aprendizagem de LE/LI regido sob as 4 habilidades da língua	4 – Não se aprende LI no curso de Letras, se aprende no curso de idiomas.
5. Crenças sobre a aprendizagem de LE/LI no país de origem dessa segunda língua	5 – Aprende-se LI no país onde se fala essa LE.
6. Crenças sobre o papel do professor de LE/LI no processo de aprendizagem do aluno	6 – A responsabilidade sobre a aprendizagem de LI do aluno é do professor.
7. Crenças sobre o processo de aprendizagem de LI regido sob a abordagem tradicional (estruturalista)	7 – O processo de ensino e aprendizagem de LE/LI nas aulas era voltado apenas à gramática.

Os resultados apontados nesta dissertação estão compilados no quadro 3, abaixo:

Quadro 3: Compilação dos resultados apontados nesta dissertação concernentes às crenças enunciadas pelos professores em relação ao processo de aprendizagem de Língua Inglesa, através de suas narrativas de aprendizagem.

CRENÇA	SUBCRENÇAS	SUBCATEGORIAS
1 – É necessário se comunicar com falantes nativos da LE/LI para aprendê-la efetivamente e conhecer a cultura do país, pois a aprendizagem dessa segunda língua e/ou cultura é importante	Através da *internet*, *skype*, *gmail*, *orkut*, etc.	Após conclusão da faculdade.
	Fins específicos (instrumental).	Capacitação profissional.
2 – A LI é uma língua difícil de se aprender	Foi bastante difícil.	Nada do que eu havia aprendido me servia.
		O que fazia era para "passar" e nunca fui fã do inglês.
		O inglês era de um nível bem superior ao pouco que sabia.
		Tive muitas dificuldades, odiava as aulas, achava muito chato.
3 – Não se aprende LE/LI na instituição de ensino pública	Não aprendi LE/LI na escola pública.	Não era bom.
		O Inglês lá era muito ruim
	O professor não sabia nada.	Era muito básico.
	A metodologia não era apropriada.	Só se aprende inglês em escolas particulares de línguas.
	Faltava infraestrutura na instituição de ensino pública.	A aula era maçante, horrível, desinteressante, a hora não passava.
		O número de alunos na escola pública era acentuado.
4 – Não se aprende LE/LI no curso de Letras, se aprende no curso de idiomas	O processo de ensino e aprendizagem de LI no curso de Letras foi muito avançado.	A escola de idiomas serve de apoio para cursar a disciplina de LI no curso de Letras.
	A metodologia de ensino de LE/LI utilizada pelos professores no curso de Letras foi ineficaz.	A metodologia de ensino de LE/LI utilizada pelos professores da escola de idiomas foi eficaz.
5 – Aprende-se LI no país onde se fala essa LE	A parte prática da aprendizagem de LI se aprende através de intercâmbio no exterior.	No Brasil se aprende apenas o "grosso".
		Lá o meu aprendizado de Inglês realmente

		“desmanchou’, tornou-se acadêmico.
		Ouve-se mais LI no país onde se fala essa LE.
6 – A responsabilidade sobre a aprendizagem de LI do aluno é do professor	A professora de LI foi a principal protagonista no processo de aprendizagem desta LE.	Incentivadora.
		Motivadora.
		Metodologia motivadora.
		Aulas lúdicas.
		Desmotivadora.
		Metodologia desmotivadora.
		Os professores não tinham uma boa formação profissional.
7 – O processo de ensino e aprendizagem de LE/LI nas aulas era voltado apenas na gramática	As aulas de LE/LI eram um suplício.	Aprendíamos apenas normas gramaticais.
	Frustrante.	Traduzíamos livros de literatura inglesa, textos.
	Traumatizante.	Decorávamos listas imensas de verbos e vocabulários.

3.2 O OUTRO VIÉS DAS CRENÇAS DOS PROFESSORES ATINENTES AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LE/LI

Nas seções precedentes apresentei 7 categorias de crenças e, concomitantemente, as subcrenças e subcategorias derivadas das mesmas, desveladas nas narrativas de aprendizagem dos professores. Entretanto, a finalidade desta seção é retomar e discutir sobre as crenças detectadas no presente estudo, sob o viés dos pressupostos da formação docente de línguas.

Antes de começarmos esta discussão, entendo ser importante conhecermos a definição do termo formação. Corroboro Porto (2004), a qual afirma que o processo de formação está ligado a experiência de vida pessoal e profissional do indivíduo, dotada de **incompletude**, pois está sempre em **percurso** durante o curso de vida do indivíduo. Assim, sob meu ponto de vista, as crenças expressas pelos professores, através de suas narrativas com suas memórias de aprendizagem de LI, estão relacionadas ao processo de formação dos mesmos, podendo essas crenças terem sido originadas de experiências anteriores de aprendizado da língua alvo.

Partindo das 7 categorias de crenças analisadas nas subseções anteriores, é possível inferir que grande parte dessas crenças apresenta fatores que envolvem a formação dos docentes dos participantes desta investigação, os quais deixaram como legado de suas práticas pedagógicas de ensino de línguas para as memórias de aprendizagem de seus alunos muitas

crenças, as quais discutimos uma parcela mínima delas nesta dissertação. É possível atestar esta premissa a partir das crenças pronunciadas pelos professores, já analisadas nas subseções 1 a 7, consoante reapresentadas através de uma súmula na figura 4:

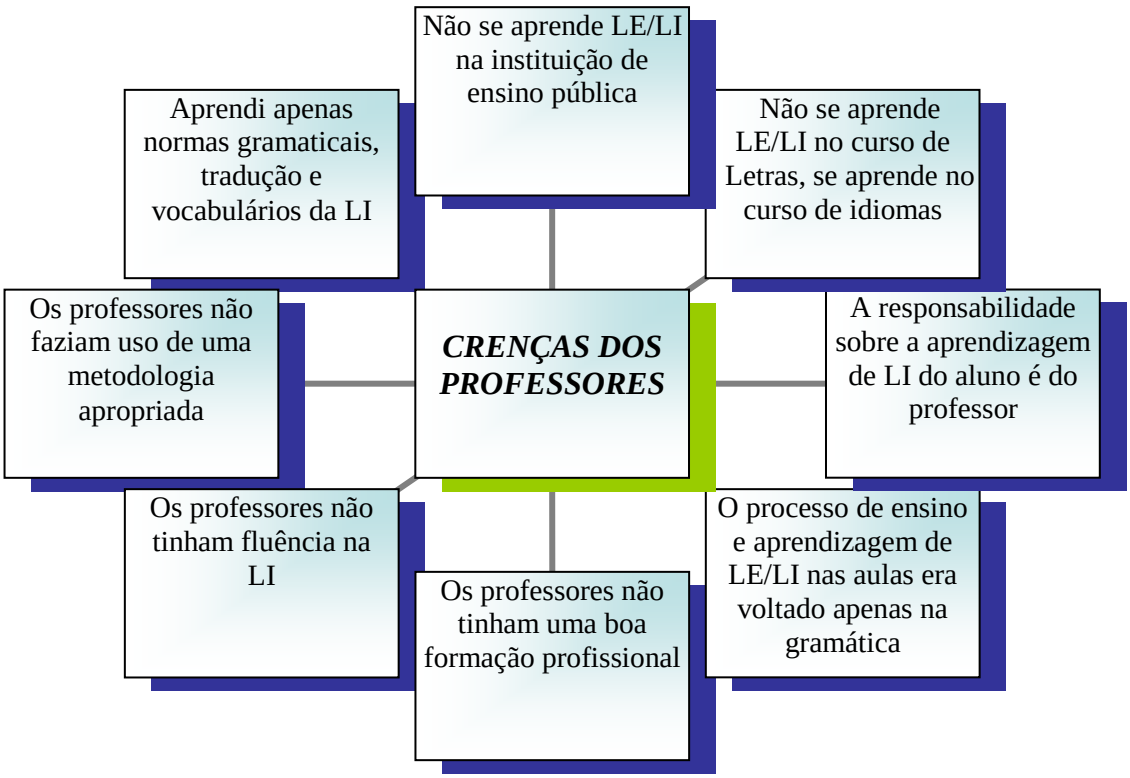

Figura 4: Súmula das crenças enunciadas pelos professores, já analisadas nas subseções 1 a 7, que apresentam fatores que envolvem a formação dos docentes dos participantes desta investigação.

É possível inferir, a partir das crenças dos professores reapresentadas por meio da figura 4 acima, que o processo de ensino e aprendizagem ocorridos na escola e/ou no curso de Letras não foi suficiente para se aprender integralmente a LI. Questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de LE/LI, má qualificação profissional etc. vêm sendo discutidas nas universidades brasileiras ao longo dos anos, entretanto, não houve avanços significativos no que concerne à melhoria da oferta desse processo, dessa qualificação profissional e demais fatores. As consequências dessas controversas para os profissionais que seguem carreira nesta área do conhecimento certamente são negativas.

Cumpre lembrar que estudiosos como: Barcelos (1995); Félix (1998); Lima (2005); Silva (2005); Coelho (2006); Rodrigues (2006); Bomfim (2008); Santos (2010); Simões (2011), já haviam detectado as crenças identificadas nesta pesquisa, conforme citado nas seções anteriores[9], o que comprova que as problemáticas reminiscentes ao ensino e

[9] Vide mais detalhes sobre os referidos trabalhos nas p. 32-37, desta dissertação.

aprendizado de LE/LI e formação profissional enfrentadas pelas instituições de ensino regulares e superiores continuam latejante.

Diante das crenças constatadas, é possível concluir que o ensino de LI nas escolas permanece fragmentado, ou melhor, sem o foco nas 4 habilidades da língua. A metodologia utilizada pelos professores nesse contexto continua defasada, dificultando que aconteça de fato a aprendizagem dessa LE/LI. Não diferente, o processo de aprendizagem de LI na universidade está ligado à metodologia, pois professores nesse âmbito de ensino fazem uso de uma metodologia não condizente com o nível aprendido pelos aprendizes no ensino regular. Assim, agravam ainda mais o não desenvolvimento pleno desse processo.

Sob meu ponto de vista, as crenças desveladas reforçam a ideia de que não se aprende LE/LI na escola pública, pelo fato do professor não ter competência linguístico-comunicativa, um bom desempenho didático e pedagógico, o que implica a falta de conhecimento de métodos e abordagens de ensino de línguas atualizados, além da falta de infraestrutura condizente com o número excessivo de alunos em sala de aula. Creio que seja necessário repensar sobre as políticas de línguas no contexto nacional, para que as crenças, como as identificadas neste trabalho, não perdurem ao longo dos anos transformando-se em um ciclo vicioso.

Pode-se perceber que as crenças exibidas apresentam uma dicotomia entre os perfis idealizados pelos docentes participantes desta pesquisa, já que o perfil do professor de LI do curso de Letras é negativo e o do curso de idiomas é positivo. As crenças emergidas nas narrativas de aprendizagem dos professores reafirmam a premissa de que a aprendizagem de LI no curso de idiomas é rápida e eficaz. Os professores têm métodos eficientes, aulas divertidas e os alunos aprendem a língua integralmente, fato pelo qual estou ciente que não é verídico. Essa visão de ensino e aprendizagem da escola de idiomas em detrimento do curso de Letras é reflexo de empecilhos, como a má preparação de metodologia de ensino por parte dos professores formadores de professores. Penso que o nivelamento de aprendizagem de cada aluno que chega à graduação deveria ser feito com vistas a uma qualificação profissional mais eficaz.

As crenças reveladas mostram que prevalece a crença de que o ensino de línguas no Brasil é ineficiente, enquanto que no país onde se fala essa LE é possível se aprender fluentemente. Entendo que esta crença se sustenta no fato de que o ensino de LE/LI oferecido no Brasil tem como base preceitos da abordagem tradicional, através da gramática pela gramática, não dando prioridade, por exemplo, à habilidade comunicativa da língua. Sob minha concepção, esta visão do lugar que se aprende línguas no país falante desta LE precisa

ser desmistificada, uma vez que é presumível aprender todas as habilidades de uma LE sem necessariamente ter contato direto com o nativo desta língua. No entanto, existem fatores no ensino de línguas no Brasil que precisam ser revistos para que esse processo realmente aconteça.

Por meio das crenças expostas, conclui-se que os professores acreditam que o processo de aprendizagem depende exclusivamente do professor, ou melhor, de fatores extrínsecos, não levando em consideração que esse processo também é intrínseco. Observo que o reflexo desta crença em sala de aula pode gerar barreiras entre o professor e o aluno, pois o professor atribui parte da responsabilidade sobre a aprendizagem ao aluno e o aluno atribui à responsabilidade total ao professor. Esse é um dos fatores que prejudicam professores, bem como alunos, nos mais variados contextos de ensino.

Pode-se entender que as crenças dos participantes desta pesquisa, no que diz respeito ao aprendizado de LI, possivelmente se originaram de experiências acadêmicas negativas, em que seus professores de LE/LI direcionavam suas aulas regidas sob a abordagem tradicional, ou melhor, tinham a visão de língua como estrutura, apagando literalmente a cultura e descartando as demais habilidades da mesma, a saber, a fala, escuta e leitura, intrínsecas à língua, seja ela materna ou estrangeira. Confio que as aulas sob as orientações dos professores dos participantes deste estudo apresentaram lacunas em suas abordagens metodológicas, já que exploraram a língua pela língua, sem levar em consideração a história e a cultura inerentes à língua.

Destarte, essas crenças são referentes às práticas de ensino e aprendizagem vivenciadas durante o percurso de suas vidas acadêmicas, uma vez que esses docentes as ressaltam, constantemente, em suas narrativas de aprendizagem de LI, e, em decorrência desses fatos, os professores acreditam que tanto o ensino, quanto a aprendizagem adquirida pelos mesmos, ficou a desejar.

As crenças detectadas nas subseções supracitadas nos remetem a uma visão de ensino provavelmente ofertado aos professores pesquisados como tecnicista, alinhando-se aos pensamentos de Kumaravadivelu (2003), o qual discute sobre ensino e formação de professores, apresentando a vertente designada como técnica passiva, e que era colocada em prática a partir de criações resultantes de pesquisas empíricas feitas por especialistas do campo educacional, as quais eram implantadas e, por conseguinte, colocadas em exercício pleno nos programas de formação de professores.

Na sequência, faço as conclusões e considerações finais deste estudo retomando as perguntas de pesquisa e discorrendo sobre os resultados evidenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a luz do construto teórico de crenças e formação docente de línguas, designadamente de LE/LI, neste trabalho centralizei minha lente na análise das crenças desveladas por professores sobre o processo de aprendizagem de Língua Inglesa, a partir de suas narrativas de aprendizagem. Partindo deste pressuposto, as perguntas de pesquisa foram:

1 – Quais são as crenças que os professores expressam em relação ao processo de aprendizagem de Língua Inglesa através de suas narrativas de aprendizagem?
2 – Que fatores concernentes à formação docente de línguas estão presentes implicitamente e/ou explicitamente sob o viés das crenças enunciadas pelos professores?

Os resultados da análise deste estudo relativo às crenças expressas pelos professores sobre o processo de aprendizagem de LI mostraram que:

- O processo de ensino e aprendizagem ocorridos no curso de Letras não foi suficiente para se aprender integralmente a LI;
- O ensino de LI nas escolas permanece fragmentado, ou melhor, sem o foco nas 4 habilidades da língua. A metodologia utilizada pelos professores nesse contexto continua defasada, dificultando que aconteça de fato a aprendizagem dessa LE/LI. Não diferente, o processo de aprendizagem de LI na universidade, está ligada à metodologia, também, em que os professores nesse âmbito de ensino fazem uso de uma metodologia não condizente com o nível aprendido pelos aprendizes no ensino regular. Assim, agravam ainda mais, o não desenvolvimento pleno desse processo;
- As crenças desveladas reforçam a ideia de que não se aprende LE/LI na escola pública, pelo fato do professor não ter competência linguístico-comunicativa, um bom desempenho didático e pedagógico, o que implica a falta de conhecimento de métodos e abordagens de ensino de línguas atualizados, além da falta de infraestrutura condizente com o número excessivo de alunos em sala de aula;

- Pode-se perceber que as crenças exibidas apresentam uma dicotomia entre os perfis idealizados pelos docentes participantes desta pesquisa, já que o perfil do professor de LI do curso de Letras é negativo e o do curso de idiomas é positivo. As crenças emergidas nas narrativas de aprendizagem dos professores reafirmam a premissa de que a aprendizagem de LI no curso de idiomas é rápida e eficaz. Os professores têm métodos eficientes, aulas divertidas e os alunos aprendem a língua integralmente;
- As crenças identificadas mostram que prevalece a descrença de que o ensino de línguas no Brasil é eficiente, enquanto que no país onde se fala essa LE é possível se aprender fluentemente;
- Conclui-se que os professores acreditam que o processo de aprendizagem depende exclusivamente do professor, ou melhor, de fatores extrínsecos, não levando em consideração que esse processo, também é intrínseco. Observo que o reflexo dessa crença em sala de aula pode gerar barreiras entre o professor e o aluno, pois o professor atribui parte da responsabilidade sobre a aprendizagem ao aluno e o aluno atribui à responsabilidade total ao professor. Esse é um dos fatores que prejudicam professores, bem como alunos, nos mais variados contextos de ensino;
- E, finalmente, as crenças dos participantes desta pesquisa, no que diz respeito ao aprendizado de LI, possivelmente se originaram de experiências acadêmicas negativas, em que seus professores de LE/LI direcionavam suas aulas regidas sob a abordagem tradicional, ou melhor, tinham a visão de língua como estrutura, apagando literalmente a cultura e descartando as demais habilidades da mesma, a saber, a fala, escuta e leitura, intrínsecas à língua, seja ela materna ou estrangeira. Portanto, é provável que as aulas sob as orientações dos professores dos participantes deste estudo apresentaram lacunas em suas abordagens metodológicas, já que exploraram a língua pela língua, sem levar em consideração a história e a cultura inerentes à língua.

Os resultados aqui apresentados me autorizam delinear algumas considerações e implicações para a prática educacional, no intento de promover uma reflexão em relação à formação de professores de línguas. Apreendo que as crenças desveladas por meio das narrativas de aprendizagem dos professores são provas de que uma boa formação docente de

línguas é essencial para o percurso profissional do educador em serviço, para que se possa evitar suscitar eventuais crenças sobre o processo de aprendizagem de LE/LI, como as levantadas nesta dissertação. No entanto, reconheço que para que esta tão ambicionada formação ocorra efetivamente é necessário que professores formadores, bem como professores em formação, percorram por terrenos movediços em que os infinitos desafios os aguardam.

Assim sendo, a análise dos dados apresentados nesta pesquisa não somente revelou as crenças dos professores sobre a aprendizagem de Língua Inglesa, mas contribui para uma reflexão na área de formação de professores de línguas, pois foi possível identificar, também, através de suas narrativas de aprendizagem, as crenças sobre o modo como os professores formadores conduziram o processo de ensino dos participantes desta pesquisa, durante suas trajetórias de aprendizagem dessa segunda língua.

Foi possível constatar que o curso de Letras não oferece, ainda, uma formação que supra a demanda necessária para um ensino de línguas verdadeiramente efetivo, contemplando não somente todas as habilidades da LE/LI, mas, outrossim, a história e a cultura inerentes à língua. O reflexo dessa formação limitada foi percebida, igualmente, nesta pesquisa, em que os professores continuam utilizando metodologias defasadas no contexto de sala de aula, o que gerou crenças nos participantes desta investigação de que não se aprende LE/LI na escola pública. Entendo que esta problemática esteja gerando um círculo vicioso entre as lacunas deixadas pelo curso de Letras durante a preparação dos profissionais que atuarão no ensino de línguas, as quais refletem na prática pedagógica desses profissionais no âmbito real de uso desse processo de ensino. E, em consequência desses fatos, os alunos que passam pela aquisição desse ensino e aprendizagem de LE/LI feitos com inúmeras lapsos, ao chegarem em um curso de Letras, por exemplo, terão fortes influências negativas através de crenças concernentes à aprendizagem de LI, suscitando um desconsenso entre professor e aluno.

Apreendi que houve um conflito nas crenças dos professores, já que alguns acreditam que se aprende LI no curso de idiomas, no entanto, outros descreem que se aprende LE/LI no Brasil, creem que se aprende no país onde se fala essa LE. A crença sobre o papel do professor como detentor de conhecimento ainda permanece viva, o que é um ponto negativo para o professor de línguas, uma vez que esse fator é prejudicial na empreitada do ensino e aprendizagem de LE/LI. O risco de se gerar entraves entre o professor e o aluno, em consequência dessa crença, é muito alto. É preciso que o professor reflita juntamente com seus alunos sobre a distribuição de seus respectivos papéis em sala de aula, no fito de

fomentar a conscientização de que a responsabilidade sobre a aprendizagem não recai apenas sobre ele.

Esta pesquisa apresenta algumas limitações. Por questões burocrático-admistrativo, utilizei nesta pesquisa um único instrumento de coleta de dados. Trata-se do banco de dados do projeto *Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (AMFALE)*, coordenado pela professora pesquisadora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o qual tem um *site* na *Web*[10] e é financiado pelo CNPq. Assim, os participantes desta pesquisa foram professores de LE (Língua Inglesa), colaboradores do projeto AMFALE, os quais disponibilizaram suas narrativas de aprendizagem de segunda língua no banco de dados do projeto citado. Entretanto, vale lembrar que para um plano futuro pretendo olhar as crenças levantadas nesta investigação com as crenças locais, ou seja, com as crenças de professores de Língua Inglesa que lidam na área da minha cidade e região, relacionando, desta forma, resultados de diferentes contextos, na perspectiva do glocal.

Consoante previsto na fundamentação teórica concernente ao construto de crenças, à pesquisa realizada nos moldes de crenças não é aconselhável que se faça uso excepcionalmente de uma abordagem metodológica, mas de várias abordagens metodológicas, para que seja possível coletar vários dados e, posteriormente, triangulá-los com outros instrumentos de coleta. Os resultados apresentados na análise se restringem exclusivamente a esse grupo de participantes. Contudo, este estudo pode ser benéfico para os professores e alunos de inglês de escolas públicas, privadas, universidades, os quais poderão utilizar esta pesquisa para refletir sobre suas próprias crenças e atitudes em relação ao processo de ensino e aprendizagem de LI. Entendo que, partindo de investigações como a que me propus nesta dissertação, favoreça para a melhoria do ensino e, consequentemente, da aprendizagem da Língua Inglesa nos mais variados contextos educacionais.

No que se refere ao tempo disponível, ou melhor, ao tempo limitante para a leitura da literatura do construto teórico utilizado neste estudo, devido ao cumprimento de disciplinas obrigatórias, laboração de trabalhos acadêmicos durante o transcurso do Mestrado, bem como apresentação dos mesmos, participação nos mais variados eventos, tanto locais, quanto nacionais.

Caminhando para as finalizações, enquanto pesquisadora da área da linguagem, confio que, efetivamente, o valor científico e social desta pesquisa pauta-se em contribuir

[10] www.veramenezes.com/amfale.htm.

originalmente e significadamente com os estudos já existentes acerca de crenças sobre o processo de aprendizagem de Língua Estrangeira (Língua Inglesa), pois estou convicta que esse objeto de análise ainda merece atenção. Esta pesquisa não acaba por aqui, um vasto caminho ainda carece ser percorrido, pois vários questionamentos no que tange às crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de LEs atinentes a aspectos específicos e que priorizem o contexto precisam ser investigados. Apresento, na sequência, 4 sugestões para pesquisas futuras:

- Ainda, é necessário se desenvolver estudos que observem as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos em diferentes contextos e posterior contraste de tais crenças;
- Pesquisas que analisem as crenças de professores e alunos sobre seus respectivos papéis no cenário formal de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, contrastar essas crenças;
- Trabalhos que identifiquem crenças referentes ao planejamento pedagógico de ensino de Línguas;
- Trabalhos que busquem relacionar como fatores internos e externos se relacionam.

As sugestões de pesquisas, as quais acabo de apresentar e até mesmo esta investigação, infelizmente, não irão alterar de modo direto e imediato à situação em que se encontra o ensino nos mais variados ambientes. Melhorar o ensino da LI no contexto educacional é, a meu ver, despertar um novo olhar e sentido sobre a importância da educação linguística.

REFERÊNCIAS

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

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

_____. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, 1999.

ASSIS-PETERSON, A. A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, v. 47, n.2, p.223-340. 2008.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, v.5, n.1, p.5-13. 2007.

_____. Standard English & World English: entre o siso e o riso. *Calidoscópio*, v.11, n.2, p. 153-166. 2013.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1995.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience*: A Deweyan Approach. Tese de Doutorado, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n.1, p.71-92. 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, p.123-156. 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas*: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Revista Linguagem & Ensino*, v.9, n. 2, p. 145-175. 2006.

_____. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *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.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*: uma Introdução à teoria e aos métodos. Coleção da Educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOMFIM, B. B. S. B. *Crenças em relação à formação inicial de professores de Inglês e a prática de ensino de uma professora formadora.* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, UNB, Brasília, DF, 2008.

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

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

DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, v.17, n. 3, p.332-354. 2007.

FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola.* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1998.

FREITAS, M. A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) *Prática de ensino de língua estrangeira*: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação & Sociedade*, v.113, n.31, p.1355-1379. 2010.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (Orgs.). *Linguagem, ciência ensino*: desafios regionais e globais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a.

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

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Editora Objetiva. Ltda, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods*: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven: Yale University, 2003.

LAIA, D. P. *A escrita como prática pedagógica através das vozes dos alunos*: suas crenças sobre o processo e a produção de textos escritos em LE (inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, UNB, Brasília, DF, 2008.

LEFFA, V. J. A. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.17, p.57-65. 1991.

LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2005.

LUVIZARI, L. H. *Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da rede publica.* Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2007.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1994.

MELLO, D. M. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências*: Buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, SP, 2004.

_____. Pesquisa Narrativa: Fenômeno Estudado e Método de Pesquisa. In: ROMERO, T. R. S. (org.) *Autobiografias na (Re) constituição de Identidades de Professores de Línguas*: O olhar Crítico-reflexivo. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 3. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa*: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2009.

MILLER, K. I.; BARRETO, B. C.; KUSCHNIR, A. N.; SETTE, M. L.; BEZERRA, I. C. R. M.; CUNHA, M. I. A.; BRAGA, W.G. Prática exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Educação de Professores de Línguas*: Os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de Fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *Revista Delta*, v.24, n.2, p.309-340. 2008.

OLIVEIRA, A. P. G. *Crenças de uma professora de língua inglesa*: o papel do professor e as influências contextuais em foco. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, UNB, Brasília, DF, 2009.

OLIVEIRA, A. W. M. *É assim que eu escrevo*: estratégias de aprendizagem de *kanji* e crenças de professores de língua japonesa em formação. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, UNB, Brasília, DF, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.46, n.2, p.165-179. 2007.

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

PERINE, C. M. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. *Domínios de Lingu@gem*, v. 6, n.1, p.364- 392. 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crític*a*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). *Educação continuada*. 2. ed., Campinas, SP: Papirus, 2004.

RODRIGUES, J. M. V. *Crenças e experiências de aprendizagem de LE (inglês) de alunos de centros interescolares de línguas*: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, UNB, Brasília, DF, 2006.

SANTOS, D. A. G. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês na atualidade*: um estudo com professores do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Instituto de Linguagens, UFMT, Cuiabá, MT, 2010.

SANTOS, L. I. S. *Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental*: fazer pedagógico e formação docente. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2009.

_____. Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco. *Calidoscópio*, v.8, n.1, p.49-64. 2010.

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, SP, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Revista Linguagem e Ensino*, v.10, n.1, p.235-271. 2007.

_____. *O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto "teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos"*: legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências? Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2010.

_____. O professor de língua inglesa em (trans) formação contínua: da competência implícita à competência profissional. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). *Autobiografias na (Re) constituição de Identidades de Professores de Línguas*: O olhar Crítico-reflexivo. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 3. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. Linguística Aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (Orgs.). *Linguagem, ciência ensino*: desafios regionais e globais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a.

_____.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas*: avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b.

SIMÕES, G. M. S. *O Impacto do Estágio nas Crenças Pedagógicas de Professores de inglês em Formação*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2011.

SIQUEIRA, D. S. P. Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de letras contemporâneo? *Línguas & Letras*, v.24, n.13, p.35- 66. 2012.

ZOLNIER, M. C. A. P. *Língua Inglesa:* expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2007.

VESZ, F. Z. *Crenças sobre o espanhol na escola pública*: "bem-vindos ao mundo dos sonhos e das [im] possibilidades". Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Instituto de Linguagens, UFMT, Cuiabá, MT, 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e Ensino de Línguas***:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *Signum: Estudos da Linguagem*, v.15, n.2, p.457-480. 2012.

WATSON-GEGEO, K. A. A etnografia na sala de aula de segunda língua: definindo o que é essencial. (Trad. Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees). *Signótica*, v.22, n.2, p.515-539. 2010.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

PAIVA, V. L. M. O. *Banco de dados do Projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (AMFALE)*. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em www.veramenezes.com/amfale.htm. Acesso em 02/03/2014.