

CRENÇAS DE ALUNOS-PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO DOCENTE INICIAL

PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS' BELIEFS: A VIEW AT PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION

Josimayre Novelli¹
Ana Claudia da Silva Roseira²

Resumo: Este estudo analisou crenças de alunos-professores de língua inglesa de uma universidade pública no que diz respeito o processo de ensinar e aprender inglês no contexto de escola pública, bem como as implicações dessas crenças nas ações desses futuros professores. O referencial teórico apoiou-se em estudos sobre crenças e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001, 2004). Esperamos que esse artigo contribua com estudos voltados às crenças de alunos-professores de inglês, bem como com uma educação docente inicial mais crítica e reflexiva, na qual alunos-professores sejam capazes de refletir sobre suas crenças, práticas pedagógicas e seu papel enquanto futuros professores de línguas.

Palavras-chave: língua inglesa; crenças; educação docente inicial.

Abstract: This study analysed pre-service English teachers' beliefs of a Language Course from a public university in regard to the English Language teaching and learning process in public schools, as well as the implications of those beliefs in the practices of those future teachers. The theoretical framework was based on studies about beliefs and language teaching (BARCELOS, 2001, 2004). We think this paper may contribute to studies about pre-service teachers' beliefs, corroborating to a more critical and reflexive pre-service teacher education, in which those teachers will be able to reflect on their own beliefs, pedagogical practice and their role while future language teachers.

Keywords: english language; beliefs; pre-service teacher education.

Introdução

¹ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Adjunta de Língua Inglesa, no Departamento de Letras Modernas na Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: josimayrenovelli@hotmail.com

² Licenciada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Campo Mourão. Pós-graduanda do Curso de Especialização em Formação de Professor de Língua Inglesa: Práticas Reflexivas, Metodológicas e Tradutórias, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: claudiani_roseira@hotmail.com

Crenças no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa (doravante LI) têm sido o foco de diversas pesquisas no cenário nacional brasileiro (ARAGÃO, 2010; BARCELOS, 1995; 2000; 2001; 2004; 2006; 2007a; BORGES, 2007; BOMFIM, 2008; BOMFIM; CONCEIÇÃO, 2009; COELHO, 2005; FÉLIX, 1998; FERNANDES, 2011; JUNIOR, 2011; HIRATA, 2012; LIMA, 2012; MICCOLI, 2010; MIRANDA, 2005; OLIVEIRA, 2012; PERINA, 2003; SANTOS, 2011; SIMÕES, 2011; SILVA, 2005; 2008; 2010; 2011; RAMOS, 2011; entre outros)³.

Freeman & Johnson (1998) argumentam que crenças são relevantes na formação docente, pois, no período de educação inicial, devemos considerar os conhecimentos e as experiências anteriores que futuros professores possuem sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Dessa forma, ao conhecer e discutir acerca das crenças de nossos alunos podemos também aprender, visto que são nesses momentos de discussões em sala de aula que deveríamos refletir sobre nossas crenças e experiências no que diz respeito às formas de se ensinar e aprender uma LE.

Nesse sentido, com o intuito de fomentar discussões e reflexões a respeito de crenças no processo de formação de professores de línguas, neste artigo, analisamos e discutimos sobre crenças de alunos-professores (AP) de LI, bem como suas implicações na educação docente inicial e/ou continuada. Embora essa pesquisa tenha sido realizada com o intuito de mapearmos as possíveis crenças desses AP após cursarem a disciplina de Prática de Ensino em um curso de Letras Português-Inglês de uma universidade pública paranaense, ressaltamos que não podemos delimitar com exatidão suas origens, visto que tais crenças podem estar relacionadas a diversos fatores, sejam pessoais, contextuais, acadêmicos, culturais, dentre outros.

Organizamos esse artigo em quatro seções: na primeira seção, apresentamos o referencial teórico, no qual nos embasamos em estudos sobre *crenças* e aprendizagem de línguas, relacionando-as com a educação docente inicial. Na segunda parte, discorremos sobre a metodologia adotada nessa pesquisa, contemplando o contexto, sujeitos e geração de dados. Em seguida, apresentamos a análise dos dados. E, por último, tecemos algumas considerações finais quanto aos resultados obtidos nessa pesquisa e a relevância de estudos sobre crenças na formação de professores de línguas mais críticos e reflexivos.

1 Crenças e ensino e aprendizagem de línguas

³ Dados obtidos por meio de buscas no Banco de Teses da CAPES realizadas no ano de 2015 a 2016 e de referências obtidas manualmente.

1.1 Conceito de crenças

De acordo com Barcelos (2004, p. 127), o interesse por estudos a respeito de crenças surgiu na década de 70, com Hosenfeld (1978), o qual usou o termo *mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos*⁴, para se referir ao “conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças”. No entanto, foi somente em meados dos anos 80 que o termo *crenças sobre aprendizagem de línguas*⁵ surgiu na área da Linguística Aplicada (LA). É importante lembrar, ainda, que estudos a respeito de crenças no ensino e aprendizagem de línguas em LA, no Brasil, surgiram na década de 90 (BARCELOS, 2007b).

Nesse sentido, percebemos que o termo *crenças*⁶ é antigo e pode ser encontrado em outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional e Educação (cf. BARCELOS, 2001, 2004, 2007b; SILVA, 2008, 2011), não sendo um termo próprio da LA.

Barcelos (2004, p. 131-132), em seu estudo sobre o conceito de crenças na aprendizagem de línguas dentro da LA, elenca diferentes termos⁷ e definições cunhados por pesquisadores para se referirem às crenças na aprendizagem de línguas. A autora salienta, ainda, que a existência desses inúmeros termos “sugere diferentes agendas e maneiras de investigar as crenças”.

Para Pajares (1992, p. 309) crenças possuem um conceito complexo, devido aos diversos termos usados para se referir às crenças. Desse modo, o autor também apresenta em seu estudo alguns termos que foram empregados para se referir às crenças.

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconcepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento, e estratégia social. (PAJARES, 1992, p. 309) (tradução nossa)⁸

⁴ Grifo de Barcelos (2004).

⁵ Grifo de Barcelos (2004).

⁶ Grifo das autoras.

⁷ “Representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “Filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM & VANN, 1987), “Conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986), “Crenças” (WENDEN, 1986), “Crenças culturais” (GARDNER, 1988), “Representações” (RILEY, 1989, 1994), “Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem” (MILLER & GINSBERG, 1995), “Cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995), “Cultura de aprender” (CORTAZZI & JIN, 1996), “Cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997; BENSOR & LOR, 1999).

⁸ “[...] attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy” (PAJARES, 1992, p. 309).

Com relação à natureza das crenças, Barcelos (2006) menciona sete características, sendo elas: (a) dinâmicas (podem mudar de um período para o outro); (b) emergentes socialmente construídas e situadas contextualmente; (c) experienciais (resultado entre a interação do indivíduo com o ambiente); (d) mediadas; (e) paradoxais e contraditórias; (f) não tão facilmente distintas do conhecimento; (g) e relacionadas à ação de uma maneira indireta ou complexa (não necessariamente influenciam as ações).

Além disso, Barcelos (2001), em seu artigo intitulado: *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte*, apresenta três abordagens relacionadas aos estudos de crenças na aprendizagem de línguas, a saber: *normativa*, *metacognitiva* e *contextual*⁹, conforme a definição de crenças, métodos de investigação e a relação entre crenças e ação. Quanto à primeira abordagem, *normativa*, as crenças são entendidas como opiniões que os aprendizes (e/ou professores) têm em relação à aprendizagem de línguas, as quais podem influenciar o seu modo de aprender. Além disso, a autora explica que as crenças são inferidas por meio de “um conjunto pré-determinado de afirmações” (p. 75), isto é, as investigações das crenças são realizadas por meio de questionários do tipo *Likert-scale*, o qual possuem afirmações com alternativas. Na abordagem *metacognitiva*, as crenças são descritas como “conhecimento metacognitivo, caracterizado por Wenden (1987) como conhecimento estável e às vezes falível” (BARCELOS, 2001, p. 80), que os aprendizes apresentam acerca do processo de aprender línguas. Segundo a autora, os estudos, nessa abordagem, utilizam auto relatos e entrevistas semiestruturadas para conhecer as crenças. Os estudos na terceira abordagem, *contextual*, buscam investigar crenças e ações de alunos e professores a partir de um contexto específico, isto é, nessa abordagem crenças são apreendidas pelo contexto em que estão inseridas. Dessa forma, os estudos, nessa perspectiva, utilizam ferramentas etnográficas, entrevistas, diários e estudos de caso para conhecer as crenças de seus sujeitos por meio de afirmações e ações.

Com o intuito de ampliarmos a discussão a respeito da definição do conceito de crenças, apresentamos, no quadro abaixo, algumas definições¹⁰ com base na literatura nacional e internacional.

Autor/ano	Definições do termo <i>crenças</i>
-----------	------------------------------------

⁹ Grifo das autoras.

¹⁰ Essas definições foram extraídas de leituras de artigos e dissertações, as quais foram obtidas por meio de pesquisas realizadas em bancos de dados e manualmente.

PEIRCE (1877/1958)	“Ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar.” ¹¹
WENDEN (1986)	“[...] opiniões baseadas na experiência e em opiniões de outras pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir” (tradução nossa) ¹² .
FÉLIX (1998)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)” (p. 26).
SADALLA (1998)	“As crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade, mas sim vão sendo construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade” (p.32).
BARCELOS (2001; 2004)	“Opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (p.72). As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.132).
PERINA (2003)	“Verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p.10).
COELHO (2005)	<i>Crença</i> “termo utilizado para indicar as impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou dentro de um contexto imaginário” (p.28).
SILVA (2005)	“Idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas idéias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constrói neles mediante as suas próprias experiências de vida e que mantêm por um certo período de tempo” (p.77).
PERINE (2012)	<i>Crenças</i> são “Visões de mundo, embasadas em aspectos sociais, como formas de pensamento, opiniões que possuímos acerca do

¹¹ Definição de *crenças*, proposta pelo filósofo americano Charles S. Peirce (1877/1958), extraída de Barcelos (2004, p. 129).

¹²“Give them the ‘technical’ term for what they have been discussing: these opinions which are based on experience and the opinions of respected others, which influence the way they act, can be called beliefs” (WENDEN, 1986, p. 5).

“mundo à nossa volta, que nos direcionam e influenciam nossas ações, como filtros pelos quais processamos novas informações e novos conhecimentos” (p.374).

Quadro 1: Definições de crenças
Fonte: As autoras.

Com base no quadro, percebemos o quanto as definições sobre crenças são variadas. Em síntese, podemos afirmar que elas englobam ideias, opiniões, conjunto de ideias, verdades pessoais e individuais, impressões, visões de mundo baseadas e/ou construídas nas experiências que, de certa forma, podem influenciar e/ou guiar as ações de docentes e futuros professores de LI. Devido essa variedade de interpretações, corroboramos Barcelos (2001) ao classificar as crenças de acordo com sua natureza. Isso confirma, mais uma vez, a complexidade desse conceito salientada por Pajares (1992).

Outro estudioso que tem contribuído com os estudos sobre crenças é Simon Borg (2003). Em seu estudo sobre cognições de professores de línguas, o autor utiliza o termo *teacher cognition*¹³¹⁴ para se referir ao que os professores sabem, acreditam e pensam. Nesse sentido, apreendemos que ao definir esse termo, o autor, de certo modo, concebe as crenças como um tipo de cognição. Um estudo realizado por Coradim (2015, p. 46-47), com base em levantamento bibliográfico sobre a relação entre crenças e cognições, concluiu que alguns estudos concebem esses conceitos como sinônimos. Além disso, a autora salienta que “[...] crenças, expectativas, percepções, conhecimento são um tipo de cognição e não um campo teórico isolado”.

Isso posto, definimos *crenças*, para o contexto dessa pesquisa, como “[...] **opiniões e entendimentos** formados a partir de nossas experiências, interação com o outro e o contexto em que estamos inseridos [...]” (ROSEIRA; CORADIM, 2014a, p. 07).

1.2 Reflexões sobre crenças e a educação docente inicial

A importância de pesquisas sobre crenças na aprendizagem de línguas consiste no pressuposto de que elas influenciam o comportamento; a ação dos sujeitos (cf. BARCELOS, 2001; BORG, 2003; PAJARES, 1992; SILVA, 2011).

¹³“I use the term *teacher cognition* here to refer to the unobservable cognitive dimension of teaching - what teachers know, believe, and think [...]” (BORG, 2003, p. 81).

¹⁴Cognição de professores (tradução nossa).

Barcelos (2006), baseando-se em Richardson (1996), menciona três tipos de relações entre crenças e ações, sendo elas: (a) relação de causa-efeito (as crenças influenciam as ações dos sujeitos); (b) relação interativa (ações e crenças se influenciam mutuamente); e (c) relação hermenêutica (existe uma relação complexa entre as crenças e ações dos indivíduos). Barcelos (2004, p. 144) assegura também que as implicações das crenças para o processo de ensino e aprendizagem de línguas são variadas. A autora explica que, uma das implicações para o ensino e aprendizagem de línguas, é a relação entre crenças e ações, pois, “[...] as crenças são vistas atualmente como interativas, recíprocas e dinâmicas”.

Nesse sentido, entendemos que o número crescente de pesquisas sobre crenças de futuros professores de LI no cenário nacional brasileiro (MONTENEGRO, 2013; SANTOS, 2011; SILVA, 2005; SILVA, M. Z. V. da, 2011; SIMÕES, 2011; ROSEIRA; CORADIM, 2014a, 2014b; entre outros) deve-se ao fato, de que as crenças fazem parte das experiências de AP e, podem influenciar ou não a maneira como agem em um determinado contexto de ensino, seja na universidade (no processo de tornarem-se professores) e ou na escola pública (como professor desse contexto).

Gimenez et al. (2000, p. 125-126) asseveram que a relevância das crenças no processo de educação docente inicial tem sido salientada devido a relação entre crenças e as “práticas pedagógicas experienciadas” por futuros professores, bem como “sua contribuição na elaboração do conhecimento prático pessoal”.

Segundo Santos et al. (2012, p. 147), as crenças, muitas vezes, por estarem associadas à ação; comportamento dos sujeitos, “[...] elas podem interferir de forma positiva ou negativa no processo de ensino/aprendizagem e na construção do conhecimento”, neste caso, na aprendizagem e ações de AP durante o período de educação docente inicial e/ou continuada. Assim, no contexto de educação docente inicial, é importante que os AP tenham a oportunidade de analisar e refletir sobre o que eles consideram “negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores” (BARCELOS, 2004, p. 146).

Dessa forma, frisamos que experiências vivenciadas por AP enquanto aprendizes de línguas (neste caso, de LI) podem, de certo modo, influenciar sua posição como docente, seja na educação docente inicial (período de estágio supervisionado) e ou em sua formação continuada. Assim, crenças de futuros professores não devem ser ignoradas no contexto de educação inicial. Gimenez et al. (2000, p. 128) reforçam isso, ao afirmar que, “Os cursos de

formação de professores não podem ignorar as crenças que os alunos trazem e precisam encontrar formas de identificá-las e torná-las explícitas” .

Para concluir, ressaltamos que, ao almejar uma educação docente inicial mais crítica e reflexiva, professores formadores devem propiciar momentos em suas aulas para conhecerem as crenças de seus alunos, bem como refletirem sobre suas próprias crenças e atuação enquanto professor formador. Desse modo, reafirmamos que estudos sobre crenças são importantes para o entendimento das ações dos alunos, ou seja, conhecer, discutir e compreender as crenças de AP pode contribuir com aquele processo de formação de professores de línguas.

2 Metodologia

2.1 Contexto e sujeitos da pesquisa

Este estudo de caso, de base qualitativa e de cunho etnográfico, foi realizado em uma universidade pública do estado do Paraná, com o intuito de investigar as crenças de AP no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de LI no contexto de escola pública, antes e após o período de estágio supervisionado de inglês.

Os sujeitos¹⁵ desse estudo são dezoito AP do 4º ano de um curso de Letras – com habilitação em Português e Inglês. A escolha por esses sujeitos ocorreu devida à necessidade de conhecer suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI no contexto de escolas pública norteado pela proposta teórico-metodológica das Diretrizes Curriculares de Línguas Estrangeiras Modernas - DCE (PARANÁ, 2008), visto que durante os quatro anos do curso desses AP, o ensino de LI foi permeado por essa proposta.

2.2 Geração de dados

Para a geração de dados, foram aplicados dois questionários, ambos de cunho dissertativo. O primeiro questionário foi aplicado nos meses de Março e Abril de 2013, antes do período de estágio supervisionado, com o intuito de investigar as concepções dos AP quanto ao ensino de LI no contexto público pautado no arcabouço teórico-metodológico de gêneros textuais proposto nas DCE.

A aplicação do segundo questionário aconteceu nos meses de Agosto e Setembro do mesmo ano, após o período de conclusão da regência, com o propósito de verificar se as crenças

¹⁵ Com o intuito de manter os cuidados éticos nessa pesquisa, identificamos os sujeitos, como AP1, AP2, AP3 e, assim, sucessivamente.

dos AP mudaram ou permaneceram as mesmas com relação ao ensino desse idioma nas escolas públicas.

3 Análise dos dados

Com o intuito de apresentar e discutir sobre as crenças dos AP no que tange o processo de ensino e aprendizagem de LI nas escolas públicas, o foco analítico dessa pesquisa restringe-se à uma parte dos dados gerados, a qual compreende apenas as seguintes perguntas do questionário:

Questionário I - antes do estágio supervisionado de inglês	Questionário II - após o estágio supervisionado de inglês
✓ Quais suas percepções quanto ao ensino de LI na escola pública?	✓ Avalie o processo de ensino e aprendizagem de LI no seu estágio supervisionado.

Quadro 2: Perguntas da análise
Fonte: As autoras.

A análise das respostas oriundas dessas perguntas foi realizada com base na *Grounded Theory*, método proposto por Strauss & Corbin (1998), o qual nos permitiu analisar os dados de forma indutivo-dedutiva, resultando assim, na identificação de categorias e/ou temas.

No que se refere às crenças dos AP quanto à primeira pergunta, “**Quais suas percepções quanto ao ensino de LI na escola pública?**”, podemos classificá-las nas seguintes categorias: *avaliação do ensino de LI, avaliação da prática docente, avaliação da metodologia de ensino, avaliação da prática discente, avaliação do sistema escolar, (im)possibilidades e prescrição*.

A primeira categoria identificada nessa pergunta é a *avaliação do ensino de LI*, em que os AP avaliam o ensino de LI nas escolas públicas, considerando sua carga horária, bem como sua eficiência e o idioma no qual as aulas eram ministradas pelos docentes desse contexto.

“Carga horária insuficiente” (AP2; AP4; AP5; AP6; AP13; AP17).

“Ensino inadequado/ineficaz” (AP4; AP8; AP13; AP15).

“Aulas ministradas em língua materna” (AP14).

Na visão dos AP, ao avaliarem esse ensino, percebemos que eles consideram que a carga horária destinada a ele não é suficiente, resultando em um ensino um pouco distante dos objetivos estabelecidos pelos documentos oficiais. Além disso, os AP ponderam sobre a ausência do uso do idioma nas aulas.

Na categoria *avaliação da prática docente*, os AP fazem uma avaliação com relação ao conhecimento de conteúdo dos docentes das escolas públicas. Dessa forma, eles consideram que esses professores não estão aptos a lecionarem o idioma em questão ao sinalizar a falta de formação dos docentes para desempenharem tal função.

“Professores despreparados” (AP2; AP4; AP9; AP13; AP16).

Esse resultado dialoga com alguns estudos já realizados (SIQUEIRA, 2005; CAMARGO; RAMOS, 2006) no que se refere às dificuldades dos professores para se manterem na carreira docente, além de sua limitação na participação de cursos voltados para a formação docente continuada. Isso reflete o quão os professores encontram-se despreparados para atuarem no atual cenário educacional.

Quanto ao tema *avaliação da metodologia de ensino*, os AP lançam suas opiniões quanto à eficácia da abordagem teórico-metodológica de gêneros textuais proposta nas DCE. Ao considerarem essa proposta, muitos a consideram lacunosa para o ensino de LI, mas não apontam os possíveis motivos para essa afirmação.

“Gêneros textuais - não contribui; falho” (AP1; AP2; AP11; AP16).

No que tange a categoria *avaliação da prática discente*, os AP avaliam o interesse dos alunos com relação ao ensino de LI, considerando-os desmotivados e desinteressados. Essa constatação nos remete aos possíveis fatores que podem culminar com essa postura, sejam eles, pessoais, contextuais e/ou cognitivos. Salientamos que esse resultado refere-se ao contexto de ensino observado pelos participantes dessa pesquisa, o que pode se diferenciar de outros.

“Alunos desinteressados” (AP3; AP5; AP9; AP10; AP11; AP12; AP16).

Em seguida, os AP tecem comentários sobre o *sistema escolar*, apontando lacunas e, ao mesmo tempo, referem-se ao excesso de alunos em sala de aula. Esse resultado pode estar relacionado à falta de interesse discente bem como ao despreparo do professor. Se o sistema educacional parece ser falho, isso nos implica afirmar que as lacunas identificadas até aqui compreendem tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem. Sabemos que o número de alunos em sala de aula, muitas vezes, determina as estratégias de ensino adotadas pelo professor, além da perspectiva teórico-metodológica utilizada para embasar as aulas. Dessa

forma, enquanto tivermos um sistema escolar lacunoso, que não se importa com a qualidade do ensino, as crenças de alunos ainda permanecerão no campo de apreciações negativas.

“Falho” (AP8; AP17).

“Número de alunos em sala” (AP5; AP13).

Com relação às *(im)possibilidades*, somente AP6 ressalta sobre as possibilidades de mudança, para melhor, no ensino de LI nas escolas públicas.

“Tem condições para melhorar” (AP6).

Relacionada a essa crença, apresentamos a categoria *prescrição*. Recorremos a esse termo pelo uso do verbo *dever*, denotando obrigatoriedade. Nesse contexto, AP15 avalia o objetivo do ensino de LI ao expor sua opinião sobre como ele deveria ser.

“Deve preparar os alunos para desafios futuros” (AP15).

Isso posto, reconhecemos que ainda há crenças de AP que caminham para um olhar otimista e encorajador no que tange o ensino de LI. Além disso, observamos certa conscientização sobre os objetivos de ensinar uma LE.

Quanto à análise das crenças dos AP após o período de estágio supervisionado, apresentamos as categorias analíticas tendo como base a seguinte pergunta: **“Avalie o processo de ensino e aprendizagem de LI no seu estágio supervisionado”**¹⁶. Dentre as categorias identificadas, elencamos: *avaliação crítica, avaliação da prática discente, avaliação do ensino de LI, avaliação do processo de ensino-aprendizagem, avaliação do estágio supervisionado, (im)possibilidades, auto avaliação, apreciação e crenças*.

Na primeira categoria, *avaliação crítica*, os AP avaliam o processo de ensino e aprendizagem de LI após a conclusão do estágio supervisionado. Dessa forma, eles mencionam que obtiveram resultados positivos quanto ao trabalho desenvolvido nesse período, bem como, de forma negativa, ressaltam sobre o pouco uso da LI durante as aulas estágio. Evidenciamos que essa avaliação também se refere a uma apreciação da prática, sendo observada pelo uso dos adjetivos “proveitoso”, “efetivo” e “razoável”.

“Resultados significativos” (AP1).

“Proveitoso” (AP10).

¹⁶ AP13 e AP17 não responderam o questionário após o período de estágio supervisionado.

“Foi efetivo” (AP4).
“Uso limitado da LI em sala” (AP2).
“Razoável” (AP5).

Com relação à *avaliação da prática discente*, os AP ponderam sobre a participação dos alunos durante as aulas ministradas no período do estágio, considerando tanto aspectos comportamentais quanto cognitivos. Nesse sentido, fatores como o desinteresse dos alunos e a falta de conhecimento básico da LI, dificultaram e/ ou limitaram o trabalho dos AP com esse idioma naquele contexto. Além disso, o uso constante da língua materna (por docentes do referido contexto) mencionado pelos AP antes do estágio supervisionado, de certa forma, contribuiu com essa resistência dos discentes quanto ao uso do inglês durante as aulas de estágio dos AP.

“Alunos desinteressados” (AP2).
“Falta de conhecimento da LI por parte dos alunos” (AP6).
“Alunos (dificuldades e resistência à aprendizagem de LI)” (AP14).

Outra categoria identificada é da *avaliação do ensino de LI*, na qual dois AP avaliam o processo de ensino de LI no contexto público, considerando o seu uso nas aulas. Dessa forma, na visão dos AP, o ensino de LI nas escolas públicas encontra-se em uma situação crítica, devido à sua própria desvalorização no sistema educacional brasileiro. Além disso, outro aspecto salientado pelos AP diz respeito à competência linguística dos docentes que atuam nesse contexto, na qual sua maioria apresenta domínio linguístico limitado, principalmente na oralidade.

“A insistência do uso da LI nas aulas limita o rendimento da aula e inibe os alunos” (AP6).
“Momento complicado, devido ao próprio ensino de LI na escola” (AP7).

Nos excertos abaixo, identificamos a categoria *avaliação do processo ensino-aprendizagem*, onde percebemos que alguns AP apontam lacunas entre o que se aprende nas aulas teóricas da disciplina de prática de ensino de inglês na universidade e o que eles experienciaram na prática docente durante o estágio supervisionado. Tal afirmação nos faz refletir sobre o distanciamento, muitas vezes, do conhecimento teórico do prático. Faz-se necessário que formadores de educadores (re)ensem sobre o que é ensinado nas universidades e como esse conhecimento deve e/ou deveria ser articulado com a prática docente. Salientamos que ambos os conhecimentos são cruciais para constituir a base de conhecimento do professor.

Ademais, os AP mencionam sobre a ineficiência da abordagem teórico-metodológica de gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem de LI, o qual era praticamente a única perspectiva de ensino permitida no contexto do estágio supervisionado na referente universidade.

“Lacuna entre teoria e prática (o que se aprende na universidade e o que se encontra na prática)” (AP12).

“Inviabilidade da teoria de gênero” (AP18).

“Processo de ensino e aprendizado – prejudicado” (AP18).

Na categoria *avaliação do estágio supervisionado*, AP7 avalia a quantidade de aulas para a realização da regência, afirmando ser insuficientes para a realização do trabalho proposto.

“Número de aulas para o estágio insuficiente para desenvolver criticidade” (AP7).

No que se refere às *(im)possibilidades*, dois AP citam fatores que inviabilizam o ensino da LI durante o estágio, apontando a falta de interesse dos alunos e o número de estudantes em sala. Além disso, eles mencionam sobre as dificuldades de ensinar a LI por meio da proposta de gêneros textuais, considerando-a inviável na prática, ou seja, na visão dos AP, essa proposta não condiz com a realidade de sala de aula e as condições de trabalho do professor de LI das escolas públicas.

“Inviabilidade (nº de alunos, desinteresse)” (AP2).

“Dificuldade de ensinar LI e se aprender por meio de gêneros (Proposta metodológica das DCE – inviável)” (AP9).

Com relação à categoria *auto avaliação*, apenas AP3 faz uma avaliação do seu desempenho na regência, considerando-a positiva.

“Aprendi muito” (AP3).

Sendo assim, reconhecemos que o período de estágio é de suma importância para o desenvolvimento profissional de futuros professores de línguas, pois, foi nesse período, que AP3 teve a oportunidade de refletir sobre o seu papel enquanto futuro professor de línguas. Vale ressaltar, ainda, que são nas experiências de estágio, que o AP conhece a realidade de uma sala de aula e os desafios que permeiam todo o processo de ensino e aprendizagem de LI nas

escolas públicas. Nesse sentido, Miccoli (2013, p. 14-15) assevera que “[...] para desenvolver, adotar e defender sua própria abordagem de ensino, os professores [e alunos-professores] precisam compreender as questões que permeiam o ensino e aprendizagem de línguas”.

Na categoria *apreciação*, percebemos que os AP tecem comentários positivos e ou negativos com relação às suas experiências após o estágio. Assim, podemos inferir que a experiência do estágio está estreitamente relacionada ao contexto de atuação de cada AP.

“Foi decepcionante” (AP2).
“Superou as expectativas” (AP8).
“Foi ótimo; Bom” (AP11; AP16).
“Importante” (AP12).

A última categoria refere-se às *crenças*, onde AP2 demonstra seus entendimentos com relação ao processo de ensino e aprendizagem de LI nas escolas públicas.

“Não se aprende LI na escola” (AP2).
“Não se aprende a falar inglês” (AP2).

Isso posto, constatamos que a crença de AP2 de que *“não é possível aprender a LI nas escolas públicas”*¹⁷ dialoga com resultados de outros estudos realizados na área da LA (BARCELOS, 1995; COELHO, 2005; MIRANDA, 2005; SANTOS, 2011; SILVA, K., 2005).

Com base na análise das duas perguntas, oriundas dos questionários aplicados, identificamos as crenças de AP em relação ao processo de ensinar e aprender LI no contexto público. Além disso, constatamos que após o término do estágio supervisionado, não houve mudanças nas crenças desses AP no que diz respeito ao ensino desse idioma naquele contexto, bem como reafirmam suas concepções quanto às inviabilidades da proposta de gêneros textuais na prática, considerando-a ineficiente para o ensino de LI. Segundo Barcelos (2007a, p. 117), Milton Rokeach (1968), psicólogo social, constatou que nossas crenças “se agrupam em crenças centrais e outras mais periféricas, sendo que as mais centrais são mais resistentes à mudança”. Sendo assim, pressupomos que as crenças desses AP, podem ser consideradas como *crenças centrais*¹⁸ ou “crenças de estimacão”¹⁹ (DEWEY, 1933 apud BARCELOS, 2007a, p. 117), isto é, essas crenças “estão mais ligadas às identidades e emoções” dos AP que foram construídas no processo de tornarem-se professores de línguas.

¹⁷ Grifo das autoras.

¹⁸ Grifo das autoras.

¹⁹ Grifo de Barcelos (2007a).

4. Considerações finais

Ao investigarmos o contexto de educação docente inicial, constatamos que AP de LI trazem para as salas de aula crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem desse idioma nas escolas públicas, crenças que foram formadas a partir de suas experiências pessoais, isto é, enquanto aprendizes de línguas e/ou no processo de tornarem-se professores. Em síntese, apreendemos que os AP, sujeitos desse estudo, possuem as seguintes crenças: (a) não é possível ensinar e aprender a LI nas escolas públicas por meio da abordagem teórico-metodológica de gêneros textuais; (b) docentes de escolas públicas encontram-se despreparados para ensinar esse idioma; (c) a quantidade de aulas do estágio supervisionado não são suficientes para desenvolver um ensino eficaz; (d) o processo de ensino e aprendizagem de LI nas escolas públicas pode melhorar; (e) não é possível aprender inglês no referido contexto de ensino devido às dificuldades que encontraram no período de estágio supervisionado e, dessa forma, eles mencionam alguns fatores que prejudicaram o desenvolvimento do estágio, sendo eles: (1) o desinteresse, o número de alunos nas salas e a falta de conhecimento da LI por parte dos alunos impossibilitou o trabalho; (2) o uso constante da língua materna por docentes daquele contexto, dificultou/limitou o uso da LI durante a regência.

Assim, ressaltamos que cabem aos professores formadores propiciar aos futuros professores momentos de discussões acerca de suas crenças, das diferentes abordagens e métodos de ensino do idioma que pretendem ensinar. Nesse sentido, Barcelos (2004, p. 146), assevera que o papel do professor formador “[...] não é julgar as crenças dos alunos”, mas sim, “abrir a discussão sobre crenças em sala trazendo alternativas para os alunos e envolvendo-os na discussão de suas próprias crenças, num processo de reflexão”. A autora, também salienta que professores formadores precisam ser “[...] preparados para lidar com a diversidade das crenças [de seus alunos] em suas aulas” (p. 146), pois estas poderão contrariar as suas. Vale ressaltar, ainda, que pesquisas sobre crenças de AP na educação docente inicial podem corroborar com a formação de professores línguas mais críticos e reflexivos e, dessa forma, amenizar as lacunas entre a teoria e a prática. Além disso, compreender como o processo de ensino e aprendizagem de LI é entendido pelos AP, é possível, de certa forma, (re)pensarmos como o ensino desse idioma acontece e o(s) motivo(s) da sua desvalorização e descrença sobre sua eficácia.

Referências

ARAGÃO, Rodrigo. Crenças, cognição e emoção no ensino e aprendizagem de línguas. In: SILVA, Kleber A. (Org.) *Crenças, Discursos & Linguagem – volume I*, Campinas: Pontes editores, 2010. p. 167-194.

BARCELOS, Ana Maria F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan Approach. Tese de doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

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

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

_____. Cognição de Professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, Maria. H. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*, Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

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

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, Maria. L. O.; SILVA, Kleber. A. (Org.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007b. p. 27-69.

BOMFIM, Bernadette 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), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BOMFIM; Bernadette B. S. B.; CONCEIÇÃO, Mariney P. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v.8, n.1, p. 54-67, 2009.

BORG, Simon. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, Cambridge, v. 36, n. 2, p. 81-109, 2003.

BORGES, Tatiana. D. Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CAMARGO; Gladys P. de Q. P. de; RAMOS, Samantha G. M. Narrativa de professores de língua inglesa em formação continuada: desvendando a experiência humana de se tornar professor. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. v. 4, n. 6, mar., 2006.

COELHO, Hilda S. H. "É possível aprender inglês na escola?" Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CORADIM, Josimayre. N. Ciclos reflexivos alternativos. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

FÉLIX, Ademilde. Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERNANDES, Aurélio E. de P. Crenças dos gestores sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa e motivação do professor. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

FREEMAN, Donald; JOHNSON, Karen E. Reconceptualizing the knowledge-base of Language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.

GIMENEZ, Telma; MATEUS, Elaine F.; ORTENZI, Denise I. B. G.; REIS, Simone. Crenças de Licenciandos de Letras sobre ensino de inglês. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 3, p. 125-139, set., 2000.

HIRATA, Verônica. Crenças e práticas de aprender e ensinar inglês: conflito e dilema numa escola pública. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

JUNIOR, Sebastião S. B. Crenças de alunos sobre produção textual em língua inglesa na EAD. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LIMA, Fernando S. de Signs of change in adolescents beliefs about learning English in public school: a sociocultural perspective. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

MICCOLI, Laura. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, Kleber A. (Org.) *Crenças, Discursos & Linguagem – volume I*, Campinas: Pontes editores, 2010. p. 135-166.

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

MIRANDA, Mirla M. F. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MONTENEGRO, Paula C. F. A relação crenças de futuros professores de língua inglesa, e suas práticas no contexto de atuação e suas experiências anteriores. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2013.

OLIVEIRA, Ana Claudia T. de Formação continuada de professores de língua inglesa: suas crenças e expectativas. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

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

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna. Curitiba, 2008.

PERINA, Andrea. A. As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

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

RAMOS, Fabiano S. Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa: a relação entre crenças e o uso de estratégias. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

ROSEIRA, Ana Claudia da S.; CORADIM, Josimayre N. Crenças de alunos-professores: ensino e aprendizagem de língua inglesa e prática docente inicial. *Memento*, v. 5, n. 2, p. 01-22, 2014a.

_____. Crenças de alunos-professores de língua inglesa: reflexões sobre teoria e prática na educação docente inicial. In: *3º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários*. Anais eletrônicos - ISSN 2177-6350, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, p. 132-143, 2014b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0BzCWVyuWkVVKlBdkIwQ1dTWXc/view> Acesso em 10 maio 2016.

SADALLA, Ana M. F. de A. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea, 1998.

SANTOS, Keila M. dos. Crenças de estudantes de letras/inglês sobre a aprendizagem e o ensino da LI: (trans)formando a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2011.

SANTOS, Daniele C. de J.; SOUZA, Elba S. de; SOUZA, Samylle B. Crenças no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira/língua inglesa: um estudo de caso. *EntrePalavras*, v. 2, n. 1, p. 135-154, jul., 2012.

SILVA, Kleber A. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada Brasileira. *Contexturas: Ensino Crítico de Inglês, APLIESP*, v. 13, p. 25-54, 2008.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada Brasileira. In: SILVA, Kleber A. (Org.) *Crenças, Discursos & Linguagem – volume I*, Campinas: Pontes editores, 2010. p. 21-102.

SILVA, Maria. Z. V. da. Gêneros textuais e ensino-aprendizagem de línguas: um estudo sobre as crenças de alunos-professores de letras/língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2011.

SIMÕES, Gisele M. O impacto do estágio nas crenças pedagógicas de professores de inglês em formação. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. In: *Revista Inventário*. 4. ed., jul./2005. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>>. Acesso em 10 Maio 2016.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Basics of qualitative research*. 2ª ed. Newbury Park: Sage Publications, 1998.

WENDEN, Anita. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 3-12, jan., 1986.

*Recebido em 27 de setembro de 2017.
Aceito em 17 de novembro de 2017.*