



REVISTA MEMENTO V. 05, N. 2 (julho-dezembro de 2014)
REVISTA DO MESTRADO EM LETRAS LINGUAGEM, DISCURSO E CULTURA – UNINCOR
ISSN 2317-6911

CRENÇAS DE ALUNOS-PROFESSORES: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA E A PRÁTICA DOCENTE INICIAL

Ana Claudia da Silva ROSEIRA¹
Josimayre Novelli CORADIM²

Resumo: Este artigo objetiva analisar crenças de alunos-professores de um 4º ano de Letras Português/Inglês de uma universidade do estado do Paraná quanto ao ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas pautado na abordagem teórico-metodológica proposta pelas Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna. No que se refere à fundamentação teórica, nos embasamos nos estudos sobre crenças de professores (BARCELOS, 2004; 2010; SILVA, 2011). A análise dos dados foi realizada por meio da *Grounded Theory*. Esperamos que esse trabalho contribua com pesquisas na área de crenças na formação docente inicial, bem como com os cursos de formação de professores, corroborando com uma educação mais crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Crenças. Língua Inglesa. Prática docente inicial.

Introdução

Este artigo, ao analisar crenças de alunos-professores (doravante AP) de Língua Inglesa (LI) de uma universidade pública do noroeste do Estado do Paraná, discute a importância de estudos sobre o assunto em questão e nos auxilia na compreensão das ações pedagógicas desses AP. Além disso, discutiremos como as crenças podem influenciar ou não as práticas docentes durante o processo de educação inicial.

Freeman e Johnson (1998 apud BARCELOS, 2010, p. 63), enfatizam que “as crenças são parte importante da formação de professores, pois a aprendizagem de professores deve levar em conta seu conhecimento, imagens, concepções sobre o processo ensino-aprendizagem”.

Desse modo, pesquisas realizadas no Brasil em diversas áreas do conhecimento³ sobre crenças de AP de LI têm focado tanto o processo de ensino e aprendizagem de

¹ Graduada em Letras Português/Inglês – UNESPAR – Campo Mourão (PR – Brasil) - claudiani_roseira@hotmail.com

² Professora Assistente de Língua Inglesa da Universidade Estadual de Maringá (UEM- PR- Brasil) e Doutoranda no programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) – josimayrenovelli@hotmail.com



REVISTA MEMENTO V. 05, N. 2 (julho-dezembro de 2014)
REVISTA DO MESTRADO EM LETRAS LINGUAGEM, DISCURSO E CULTURA – UNINCOR
ISSN 2317-6911

línguas, as abordagens teórico-metodológicas, bem como a educação docente inicial (estágios supervisionados) e continuada (ASSUMPÇÃO, 2005; CLAUS, 2005; MORAES, 2005; BARCI, 2006; SILVA, 2008; DANIEL, 2009; LYONS, 2009; SCHWEIKART, 2009; SIMÕES, 2011; SILVA, 2011; KALVA, 2012; MONTI, 2012).

Sendo assim, o objetivo desse artigo é apresentar e refletir sobre as crenças de AP de LI quanto ao ensino desse idioma no contexto público antes do período do estágio supervisionado, especificamente sobre a proposta teórico-metodológica das Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná (DCE, 2008), a qual tem ocupado e/ou tem sido vista como um documento prescritivo e norteador do ensino desse idioma no contexto em questão. Além disso, discutiremos sobre as crenças e entendimentos dos AP sobre o processo de ensino aprendizagem de LI e sobre outras abordagens teórico-metodológicas para o seu ensino.

A escolha pelo estudo sobre crenças repousa sobre a necessidade de se perceber e conhecer o que os AP pensam sobre tais metodologias de ensino e como suas crenças podem afetar suas escolhas didáticas. Ademais, como partes integrantes do referido contexto, consideramos que a escassez de momentos e/ou espaços de reflexão na formação docente inicial pode inibir a autonomia dos AP em suas escolhas teórico-metodológicas, além de caminhar na contramão de uma proposta de educação que anseia por formar professores críticos e reflexivos.

Desse modo, esperamos que essa pesquisa contribua com estudos realizados no campo da Linguística Aplicada Crítica, especificamente na área de educação docente inicial e com estudos voltados à crenças de professores, com o intuito de fomentar as discussões e reflexões vigentes no que se refere à uma formação docente reflexiva, a qual capacite seus atores sociais a avaliarem suas crenças e ações pedagógicas, visando mais autonomia e transformação. Além disso, ressaltamos que esse estudo é endereçado aos cursos de educação de professores, consequentemente, aos educadores de professores, para que percebam a relevância e necessidade de se criar e oportunizar momentos de reflexões e/ou

³ Linguística; Linguística Aplicada; Letras; Educação.

discussões aos seus alunos, permitindo-lhes refletir sobre as suas próprias crenças e práticas docentes, amenizando a lacuna entre teoria e prática nesse contexto de ensino e formação.

O presente artigo está assim estruturado: primeiramente, apresentamos o referencial teórico destacando algumas reflexões sobre a educação de professores com relação às lacunas entre teoria e prática, e também abordamos conceitos a respeito do conceito de crenças. Em seguida, discorremos sobre a metodologia adotada nessa pesquisa, contemplando sua natureza, contexto, coleta de dados e sujeitos. A terceira seção tem como foco a análise dos resultados. Por último, apresentamos as discussões dos resultados e as considerações finais, bem como alguns apontamentos sobre as limitações dessa pesquisa e os caminhos para futuras investigações.

Formação de professores: um olhar para a reflexão

Ao considerarmos algumas pesquisas recentes que revelam a existência de lacunas entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, especificamente na área de ensino línguas estrangeiras, (BATISTA 2012; TURRA, 2011; SILVA, 2012; ALVES, 2011; PAVAN, 2012; GAFFURI, 2012; DUARTE, 2011; NEVES, 2011), principalmente pela ausência de currículos que oportunizam que os AP vivenciem a prática docente desde o início da graduação, além de espaços que promovam reflexões críticas, afirmamos ser necessário repensarmos nossos cursos de educação docente para que possamos buscar maneiras de estreitar o diálogo entre a dicotômica relação teoria e prática.

Para Silva (2011), uma das maiores dificuldades que os educadores de professores têm encontrado nas universidades é a falta de implementação de programas voltados para a formação de professores que desenvolvam a criticidade frente à sua prática, dentro do contexto em que estão inseridos. Dessa forma, enfatizamos sobre a necessidade de formar profissionais mais críticos, bem como oportunizar momentos de reflexões nas aulas de prática de ensino, para que os AP possam refletir ou indagar como tem sido o processo de sua formação docente inicial.

Cavalcanti (1999, p. 181) também argumenta sobre a vinculação do desenvolvimento da prática reflexiva à formação docente inicial de professores de LI, enfatizando que “[...] o olhar reflexivo sobre a prática deveria começar na licenciatura (e até antes da licenciatura) para que o profissional possa engajar em sua formação continuada”.

De acordo com Silva (2011), a necessidade de se educar professores mais crítico-reflexivos surgiu devido às várias pesquisas que apontam que muitos professores começam a lecionar nas salas de aulas com poucas “experiências didático-pedagógicas”, e também, com crenças que não proporcionam um desenvolvimento profissional/intelectual. Além disso, ressalta que nos programas de educação inicial não devemos ter apenas momentos de reflexão, mas sim, é de suma importância que os educadores de professores reconheçam as suas próprias crenças e as crenças dos seus alunos, para que consigam formar profissionais mais críticos, reflexivos e questionadores.

Sendo assim, o intuito de pesquisar sobre as crenças de AP no processo de formação docente inicial é uma maneira de compreendermos as suas ações, bem como contribuir com os cursos de formação, para que seus educadores percebam que os seus alunos não devem ser apenas meros executores de currículos, mas sim, atores sociais participativos no processo de tornar-se professor. Dessa forma, corroboramos com Barcelos (2004) ao enfatizar sobre a importância dos alunos terem chances de analisar, o que eles consideram negativo em seu processo de formação docente inicial, bem como questionar não somente as suas crenças, mas as crenças de um modo geral sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI, pois é por meio dessas práticas que podemos formar professores mais críticos, reflexivos e questionadores do mundo à sua volta e, não somente de sua prática.

Reflexões e definições sobre o conceito crenças

Com relação ao conceito crenças, percebemos a existência maciça de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado no âmbito de aprendizagem de línguas no cenário brasileiro, principalmente a partir de 1995 (ANDRÉ,

1996; FÉLIX, 1998; BARCELOS, 1995; 2001; 2004; 2007; BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; SILVA, 2005; entre outros). Esse fato se justifica pela informação oriunda de Barcelos (2004), ao afirmar que o estudo sobre crenças surgiu na década de 80 no exterior e nos anos 90, no Brasil.

O interesse pelo estudo sobre as crenças surgiu a partir dos anos 70, com Hosenfeld (1978) com o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” para se referir ao “conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças” (BARCELOS, 2004, p.127). No entanto, foi somente em 1985, que o termo *crenças sobre aprendizagem de línguas* surgiu na Linguística Aplicada (LA).

O conceito crenças não é considerado um termo específico da LA (BARCELOS, 2004; SILVA, 2011), mas sim, um conceito antigo que pode ser encontrado em outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, Antropologia, Psicologia, Educação e, sobretudo, na Filosofia. De acordo com o filósofo John Dewey (1910), a existência dessa multiplicidade de estudos com relação a esse conceito nas diversas áreas de conhecimento, deve-se ao fato de que as crenças cobrem os assuntos que ainda não possuímos um conhecimento certo, isto é, ela propicia-nos confiança e certeza para agirmos, assim como outros assuntos que aceitamos como verdadeiros.

Dessa forma, o termo crenças não possui uma definição específica. Segundo Silva (2011), alguns estudiosos como Price (1969); Pajares (1992); Woods (1996); e Johnson (1999) afirmam que crenças é um conceito complexo e, devido a essa complexidade, é que surgiram os inúmeros termos e definições para nos referirmos a elas.

Barcelos (2004, p. 130-131) apresenta, de forma sintética, os diferentes termos cunhados por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento ao se referirem às crenças sobre aprendizagem de línguas, dentre eles: “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 folclóricas-linguísticas de aprendizagem” (MILLER & GINSBERG, 1995), “cultura de aprender

línguas” (BARCELOS, 1995), “cultura de aprender” (CORTAZZI & JIN, 1996), “cultura de aprender” (RILEY, 1997; BENSOR & LOR, 1999). Com base nesses diferentes termos, podemos perceber que as crenças se referem à aprendizagem de línguas e também aos aspectos culturais e sociais. Deste modo, entende-se que as crenças têm as suas origens nas experiências, sendo pessoais, intuitivas e, muitas vezes, implícitas. Nesse mesmo sentido, as crenças não são consideradas apenas “conceitos cognitivos”, pois são “socialmente construídas” ao emergirem, de interações com o contexto, bem como da “nossa capacidade de refletir sobre o que nos cerca”. (BARCELOS, 1995, 2004).

Com base nesses pressupostos, Silva (2010) corrobora com Barcelos (2004), ao enfatizar que as crenças são socialmente constituídas por meio de interações, recíprocas e dinâmicas e que possuem uma estreita relação com a ação.

Diante do exposto acima, percebemos que as crenças resultam ou fazem parte de nossas experiências e estão relacionadas com o contexto em que vivemos. Barcelos (2004, p.136-137) afirma que “as crenças não são obstáculos, mas as maneiras únicas que os alunos têm de mostrar que são seres que pensam e que interagem com o seu ambiente”. Para Wenden (1986, p.5), “crenças” são “[...] opiniões baseadas em experiências e opiniões de outras (pessoas) respeitadas que influenciam a maneira como agem”⁴. Portanto, percebemos que as crenças não são construídas individualmente, mas sim, formadas a partir de uma interação com o outro e o seu contexto. Barcelos (2000, p. 60) diz que “crenças são parte de nossas experiências e estão inter-relacionadas com as ações e o meio (em que vivemos)”⁵. Nessa perspectiva, para compreendermos melhor as crenças, é de suma importância conhecer o contexto nos quais estão inseridas.

Ainda de acordo com Barcelos (2001, p.72), mesmo que não exista um “conceito uniforme com relação às crenças sobre aprendizagem de línguas, em termos gerais, elas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) possuem a respeito

⁴ Texto original: “Give them the ‘technical’ term for what they have been discussing: these opinions which are based on experience and the opinions of respected others, which influence the way they act, can be called beliefs.” (WENDEN, 1986, p.5).

⁵ Texto original: “[...] beliefs (or knowledge) are part of experience and are interrelated with actions and with the environment.” (BARCELOS, 2000, p.60).

dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Sendo assim, podemos perceber que tanto os alunos quanto professores possuem crenças sobre seus papéis com relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Uma das características mais importante das crenças é que elas podem influenciar no comportamento, ou seja, o seu estudo, em várias áreas de conhecimento, tem contribuído na compreensão das ações humanas, pois elas, muitas vezes, podem influenciar na maneira como as pessoas agem (BARCELOS, 2006; BORG, 2003).

Com relação ao ensino e aprendizagem de línguas, Barcelos (2006) aponta sete características que resume a natureza das crenças, sendo elas: (1) dinâmicas (podem mudar de um período para o outro); (2) emergentes (socialmente construídas e situadas contextualmente); (3) experienciais (resultado entre a interação do indivíduo com o ambiente em que está inserido); (4) mediadas; (5) paradoxais e contraditórias; (6) não tão facilmente distintas do conhecimento; e (7) relacionadas à ação de maneira indireta ou complexa (não necessariamente influenciam as ações).

Com base nessas reflexões, definimos crenças como **opiniões e entendimentos** formados a partir de nossas experiências, interação com o outro e o contexto em que estamos inseridos, sobre um determinado assunto que não dispomos de um conhecimento certo, ou seja, é por meio delas que nos sentimos seguros para nos posicionar criticamente ou não sobre um determinado assunto. Isto posto, corroboramos com Miccoli (2010), ressaltando que um determinado assunto pode ser considerado verdadeiro em um contexto e falso em outro, ou seja, uma crença não é verdadeira e nem falsa, mas sim, somos nós quem atribuímos um valor para uma determinada crença. Sendo assim, o estudo de crenças é de suma importância para compreendermos as ações do outro, nessa pesquisa, a dos alunos-professores de LI.

Metodologia de pesquisa

Este estudo de caso, de cunho qualitativo, foi realizado em uma universidade pública do noroeste do Estado do Paraná, com AP de um 4º ano de Letras Português/Inglês,

com o objetivo de conhecer suas crenças quanto ao processo de ensino e aprendizagem de LI no contexto de escola pública norteado pela abordagem teórico-metodológica apresentada pelas DCE. Como instrumento para a coleta de dados, aplicamos um questionário a dezessete AP, composto de cinco perguntas, todas de cunho dissertativo, nos meses de Março/Abril de 2013, antes do período de estágio supervisionado. Com o intuito de preservar os cuidados éticos nessa pesquisa, identificamos seus sujeitos como AP1, AP2, AP3 e, assim, sucessivamente.

Análise dos resultados

Nesta seção, apresentamos a análise do questionário, tendo como foco as crenças dos AP quanto ao processo de ensino e aprendizagem de LI das escolas públicas, norteado pela abordagem teórico-metodológica das DCE, bem como os conhecimentos que eles possuem sobre outras abordagens teórico-metodológicas para o ensino do idioma em questão.

Com base na *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998), extraímos e identificamos as categorias e/ou temas oriundas das respostas dos AP obtidas por meio do questionário. Passamos, então, para a análise das perguntas.

No que se refere às crenças dos AP quanto à primeira pergunta, *Quais suas percepções quanto ao ensino de LI na escola pública?*, analisamos que os AP teceram comentários avaliativos contemplando os seguintes aspectos: ensino de LI, prática docente e discente, metodologia de ensino e, sistema escolar. Outras categorias também emergiram dessa pergunta: (im)possibilidades e prescrição.

Com relação à primeira categoria, *avaliação do ensino de LI*, percebemos que os AP avaliam-no considerando o seu *status* como um idioma estrangeiro, sua carga horária na grade curricular, bem como sua eficiência.

Importante (AP1; AP3).



REVISTA MEMENTO V. 05, N. 2 (julho-dezembro de 2014)
REVISTA DO Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – UNINCOR
ISSN 2317-6911

Carga horária insuficiente (AP2; AP4; AP5; AP6; AP13; AP17).
Ensino inadequado/ineficaz (AP4; AP8; AP13; AP15).

Na categoria *avaliação da prática docente*, muitos AP fazem uma avaliação com relação ao conhecimento de conteúdo dos docentes das escolas públicas. Eles consideram que esses professores não estão aptos a lecionarem o idioma em questão ao ponderarem, a falta de formação e proficiência linguística para desempenharem tal função.

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

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 no ensino de LI.

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, apontando a total ausência de interesse em aprender esse idioma, bem como o descaso com a disciplina.

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

Em seguida, ao considerarem o *sistema escolar*, alguns AP apontam suas lacunas de forma genérica e, ao mesmo tempo, referem-se ao excesso de alunos em sala de aula.

Falho (AP8; AP17).
Número de alunos em sala (AP5; AP13).

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



REVISTA MEMENTO V. 05, N. 2 (julho-dezembro de 2014)
REVISTA DO MESTRADO EM LETRAS LINGUAGEM, DISCURSO E CULTURA – UNINCOR
ISSN 2317-6911

Tem condições para melhorar (AP6).

A última categoria dessa primeira pergunta refere-se ao campo da *prescrição*. Recorremos a esse termo pelo uso do verbo *dever*, denotando obrigatoriedade. Nesse contexto, um AP avalia o objetivo do ensino de LI ao expor sua opinião sobre como ele deveria ser.

Deve preparar os alunos para desafios futuros (AP15).

Com relação à segunda pergunta, *Quais metodologias de ensino de LI você conhece? Comente sobre elas.*, identificamos os seguintes temas: *avaliação da metodologia de ensino, cognição (conhecimentos; saberes) e prescrição*.

A primeira categoria refere-se à *avaliação da metodologia de ensino*. Os AP avaliam, novamente, a abordagem teórico-metodológica proposta nas DCE, considerando o ensino por meio dessa abordagem falho, e também, consideram tal abordagem complexa ao relacioná-la à sua prática.

O ensino por meio dos Gêneros textuais (falho; teoria complexa quanto a sua aplicação; aulas repetitivas e cansativas) (AP1; AP3; AP6; AP8; AP9; AP12).

Na categoria *cognição (conhecimentos; saberes)*, os AP tecem seus entendimentos sobre as metodologias de ensino que conhecem. Com base nos excertos, foi possível observar que a maioria dos AP conhece somente a abordagem de gêneros textuais, pois alguns confundiram metodologias de ensino com as habilidades da língua (*listening, writing, reading, speaking, grammar*) e/ou não souberam nomear as outras abordagens teórico-metodológicas para o ensino desse idioma.

Reading (AP2; AP15; AP17).

Gêneros textuais e Sequência didática (AP1; AP3; AP4; AP5; AP6; AP7; AP8; AP9; AP10; AP12; AP13; AP15; AP17).

Listening (AP2; AP15; AP17).



REVISTA MEMENTO V. 05, N. 2 (julho-dezembro de 2014)
REVISTA DO MESTRADO EM LETRAS LINGUAGEM, DISCURSO E CULTURA – UNINCOR
ISSN 2317-6911

Cópia das atividades (AP16).

Não sabe o nome específico de nenhuma metodologia (AP14).

A última categoria identificada nessa questão refere-se à da *prescrição* em que um AP afirma que o professor deve possuir conhecimentos necessários⁶ para a realização de um trabalho com as metodologias de ensino desse idioma.

Para essas metodologias os professores devem ter conhecimentos necessários para desenvolvê-las (AP5).

Na terceira pergunta, *Quais seus entendimentos/percepções sobre o ensino de LI pautado nas diretrizes curriculares do Paraná? Qual sua (in)viabilidade na prática?*, as crenças dos AP são classificadas nas seguintes categorias: *avaliação da metodologia de ensino, avaliação do sistema escolar, apreciação, (im)possibilidades, cognição (conhecimentos; saberes), prescrição e condição*.

No que tange à primeira categoria, *avaliação da metodologia de ensino*, os AP tecem julgamentos de valor sobre o ensino de LI pautado na abordagem das DCE, considerando-a eficaz somente no campo teórico. Verificamos os excertos abaixo.

A abordagem é legal na teoria (AP1).

Estão fora da casinha (AP2).

Muita coisa ‘certinha’ e bonita (discurso bonito) (AP11; AP13).

Com relação à *avaliação do sistema escolar*, alguns AP citam o número de aulas na grade curricular e o de alunos em sala como fatores que inviabilizam o ensino com base nessa proposta.

Poucas aulas para cumprir (AP4; AP12).

Número de alunos em sala (AP12;).

⁶ Não foi possível identificar o que o AP5 considera como “conhecimentos necessários”.



REVISTA MEMENTO V. 05, N. 2 (julho-dezembro de 2014)
REVISTA DO MESTRADO EM LETRAS LINGUAGEM, DISCURSO E CULTURA – UNINCOR
ISSN 2317-6911

No âmbito da *apreciação*, somente AP1 tece comentários apreciativos a respeito da abordagem teórico-metodológica proposta pelas DCE.

É legal na teoria (AP1).

Quanto às *(im)possibilidades*, percebemos que todos os AP consideram a proposta teórico-metodológica de gêneros textuais para o ensino de LI prescrita nas DCE como inviável na prática, devido a realidade de sala de aula que temos hoje no contexto público. Os principais fatores apontados por eles que inviabilizam essa abordagem, dizem respeito ao baixo nível de proficiência linguística discente e por considerarem tal proposta ideológica.

Inviável na prática, porque os alunos não têm margem suficiente para escrever ou até falar em outra língua e isso dificulta e retarda o trabalho do professor (AP1).

Não condiz com a realidade (AP7).

Utópica quando pensamos na nossa realidade escolar (AP8).

Os gêneros são apresentados sem que o aluno saiba a língua (AP6, AP14).

Na categoria *cognição (conhecimentos; saberes)*, notamos que os AP conhecem a abordagem teórico-metodológica que as DCE propõem para o ensino de LI. Apenas um AP afirma não ter conhecimento dessa abordagem na prática.

Gêneros textuais (AP1; AP2; AP3; AP5; AP6; AP7; AP8; AP9; AP10; AP11; AP14; AP16; AP17).

Não conhece na prática. (AP3).

No excerto abaixo, percebemos que o AP5 restringe-se ao campo da *prescrição* ao se referir à teoria de gêneros textuais, pois ele afirma que o professor de LI tem que analisar se o trabalho com essa proposta realmente é adequado. Podemos perceber que essa

prescrição é modalizada a partir da escolha do verbo *ter*, nos remetendo a uma obrigatoriedade.

O professor tem que prestar atenção se esse trabalho com gênero será eficaz (AP5).

A última categoria identificada nessa questão diz respeito à *condição*, em que os AP mencionam alguns aspectos necessários para que o processo de ensino e aprendizagem de uma LE ocorra. Dentre eles, temos:

É necessário aprender vocabulário e gramática (AP14).
Primeiro deve-se aprender a língua antes de aprender o gênero (AP9; AP10).

Na pergunta, *Nas aulas de prática de ensino de LI, quais metodologias de ensino são discutidas? Comente*, os temas identificados foram: *conteúdo, avaliação da metodologia de ensino, avaliação da formação inicial, apreciação, (im)possibilidades e prescrição*.

No que se refere à primeira, *conteúdo*, todos os AP apontam a abordagem de gêneros textuais como metodologia predominante nas discussões durante as aulas de prática de ensino de LI no contexto de formação inicial.

Gêneros textuais (AP1; AP2; AP3; AP4; AP5; AP6; AP7; AP8; AP9; AP10; AP11; AP12; AP13; AP14; AP15; AP16; AP17).
Sequência didática (AP3; AP4; AP7; AP10; AP17).

Como segunda categoria, identificamos a *avaliação da metodologia de ensino*, em que os AP tecem opiniões avaliativas e apreciativas sobre a metodologia privilegiada nas aulas de prática de ensino e sobre as próprias aulas dessa disciplina. Percebemos que eles consideram-nas desestimulantes e ineficientes para o processo de aprender a ser professor. Além disso, analisamos por meio da afirmação de AP2 que o fato de se privilegiar uma única abordagem nas discussões sobre metodologias de ensino de LE, restringe-se o acesso



REVISTA MEMENTO V. 05, N. 2 (julho-dezembro de 2014)
REVISTA DO MESTRADO EM LETRAS LINGUAGEM, DISCURSO E CULTURA – UNINCOR
ISSN 2317-6911

do aluno-professor ao conhecimento de outras propostas e, conseqüentemente, limita seu desenvolvimento no processo de tornar-se um profissional autônomo, crítico e reflexivo. Sendo assim, esse modelo de aula não condiz com as pressuposições da literatura vigente no contexto de educação docente inicial.

Discute e exige que só essa metodologia é válida (AP2).
Não aprendemos a dar aula ou a prepará-la, não é apropriado para LI (AP9).
Aulas cansativas e desinteressantes (AP6; AP9).
As aulas são terríveis, o ensino por meio do gênero só nos prejudica (AP11).

Na categoria *avaliação da formação inicial*, apenas AP7 avalia a formação que tem recebido durante a graduação, tecendo críticas ao único *modelo* de abordagem à qual lhe são expostos.

Estamos sendo ensinados a sermos professores de gêneros (AP7).

No excerto abaixo, identificamos a categoria de *apreciação*, em que AP5 expressa a sua opinião sobre as metodologias discutidas nas aulas.

É interessante (AP5).

Com relação à categoria *(im)possibilidades*, AP10 menciona que o ensino pautado na proposta das DCE poderá ser eficaz se os alunos possuírem conhecimentos de língua, ou seja, ele acredita nessa proposta se condicionada ao desenvolvimento da competência linguística do aluno.

O ensino da LI por meio do gênero é possível (se o aluno tiver conhecimento da língua) (AP10).

No que se refere à *prescrição*, apenas AP15 afirma que as aulas focadas na abordagem de gêneros textuais têm que corroborar com o aprendizado dos alunos de forma contextualizada.



REVISTA MEMENTO V. 05, N. 2 (julho-dezembro de 2014)
REVISTA DO MESTRADO EM LETRAS LINGUAGEM, DISCURSO E CULTURA – UNINCOR
ISSN 2317-6911

Aulas focadas em gêneros devem contribuir para um aprendizado contextualizado (AP15).

Ao analisarmos as crenças dos AP com relação à última pergunta desse questionário, *Em sua opinião, que embasamento teórico-metodológico deve(ria) pautar o ensino de LI nas escolas públicas? Justifique.*, foi possível identificar as seguintes categorias: *outras possibilidades de ensino, ausência de conhecimento, prescrição e avaliação coletiva de trabalho* (professores e educadores de professores).

Na categoria *outras possibilidades de ensino*, os AP tecem opiniões sobre possíveis metodologias que devem(riam) pautar o ensino de LI no contexto público.

Ensinar a língua (Gramática; tradicional) (AP1; AP8; AP9; AP11; AP12; AP14).

Qualquer metodologia que não envolva gêneros (AP6; AP7; AP9; AP12; AP17).

Vocabulário (AP9; AP12).

Ouvir falantes (em filmes ou gravações) (AP14).

A segunda categoria denomina-se *ausência de conhecimento*, pois alguns AP afirmam que não possuem conhecimentos necessários para nomear as metodologias de ensino desse idioma.

Não soube responder (AP5; AP10; AP15).

Não soube responder por falta de leituras e práticas suficientes (AP3).

Diante dessas dificuldades que os AP demonstraram ao nomear as abordagens teórico-metodológicas de ensino de LI nas duas categorias anteriores, percebemos a existência de lacunas na formação inicial desses AP, pois eles afirmam não conhecerem outras abordagens de ensino, bem como dizem não conseguirem didatizar aquela privilegiada nas aulas de prática de ensino.

Outra categoria refere-se à *prescrição*, a qual contempla as afirmações dos AP ressaltando que o ensino de LI na escola pública deve ser pautado em uma metodologia que



REVISTA MEMENTO V. 05, N. 2 (julho-dezembro de 2014)
REVISTA DO MESTRADO EM LETRAS LINGUAGEM, DISCURSO E CULTURA – UNINCOR
ISSN 2317-6911

privilegie o aprendizado da língua. Essa prescrição pode ser evidenciada pela escolha do verbo *dever*.

O aluno deve aprender a LI do início (AP1).
Deve ensinar o que ajuda o aluno compreender a língua (AP9).

Na *avaliação coletiva de trabalho* (professores e educadores de professores), AP6 avalia o trabalho dos educadores de professores, considerando que cabe a eles a percepção do que *funciona ou não* na prática.

Precisam entender que seguir fielmente a teoria não funciona na prática (AP6).

Ao considerarmos todas as categorias identificadas em cada uma das questões do questionário, podemos agrupá-las nas seguintes dimensões analíticas: *consciência, ação e cognição*. No âmbito da *consciência*, consideramos os comentários de cunho avaliativo e apreciativo com relação à proposta das DCE, além das afirmações dos AP que expressavam as condições para a transposição na prática e aquelas que denotavam prescrição, ou seja, obrigatoriedade. Nessa dimensão, todas as afirmações dos AP, ao relacionarem-se à consciência, contemplam qualificações subjetivas, autoconscientes e a capacidade deles de perceber e avaliar os diversos fatores que estão em torno do contexto do estágio, a saber: metodologias de ensino, corpo docente e discente, sistema escolar, currículo, entre outros. A segunda dimensão, *cognição*, agrega as categorias que representam o conhecimento dos AP com relação ao processo de ensino de LI, sendo elas: outras possibilidades de ensino e conteúdo. A terceira e última dimensão, *ação*, descreve os momentos em que os AP fazem comentários a respeito das impossibilidades e/ou possibilidades de didatização da proposta teórico-metodológica apresentada pelas DCE. O quadro abaixo sintetiza essas afirmações.

Consciência	Avaliação Ensino de LI Avaliação Prática Docente Avaliação Metodologia de Ensino Avaliação Sistema Escolar Avaliação Prática Discente Avaliação Formação Inicial Avaliação Coletiva de Trabalho (professores e educadores de professores) Apreciação Condição Prescrição
Cognição	Outras Possibilidades de Ensino Conteúdo
Ação	(im)Possibilidades

Quadro 1: Dimensões analíticas

Para concluir, a análise das respostas oriundas desse questionário revelou que as crenças dos AP com relação ao ensino de LI no contexto público relacionam-se com a percepção de que a utilização de proposta das DCE não condiz com a realidade do ensino do idioma em questão no contexto referido. Além disso, pudemos observar que a maioria dos AP afirma não corroborar com essa abordagem ao elencar alguns fatores que impossibilitam a sua prática. Sendo assim, consideramos relevante que outras pesquisas sejam realizadas nesse âmbito para que possamos diagnosticar se tais crenças interferem ou não na prática docente inicial e se perpetuam ao longo da formação continuada. Além disso, o resultado desse estudo traz em discussão a necessidade de se dialogar sobre o papel que a relação entre teoria e prática tem ocupado nos cursos de licenciatura.

Discussão dos resultados e considerações (espaços para outras pesquisas)

Com base nos resultados obtidos nessa pesquisa, percebemos a necessidade dos professores formadores oportunizarem momentos de reflexão aos seus alunos para que possam pensar sobre as suas próprias crenças e sobre outras crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem de LI, bem como suas relações com a educação docente inicial,



REVISTA MEMENTO V. 05, N. 2 (julho-dezembro de 2014)
REVISTA DO Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – UNINCOR
ISSN 2317-6911

pois consideramos que poucos AP têm a oportunidade de refletir sobre as suas crenças nesse período. Dessa forma, corroboramos com Silva (2011), ressaltando que os AP, com o *status* de futuros professores, trazem para os cursos de educação inicial crenças que foram formadas após suas experiências como aprendizes de línguas e/ou como professores.

Sendo assim, no que se refere às crenças dos AP sujeitos dessa pesquisa, constatamos que eles acreditam que a concepção teórico-metodológica de Gêneros Textuais proposta nas DCE para o ensino de LI no contexto público são falhas, visto que não condizem com a realidade dos alunos e com o processo de ensino de LI no referido contexto, tornando-se inviável sua aplicabilidade. Portanto, a grande maioria dos AP demonstrou resistência e ausência de compreensão da proposta, além de afirmarem que o conhecimento restrito a essa abordagem não os torna profissionais de LI.

No que tange à metodologia de ensino que deveria pautar o ensino de LI nas escolas públicas, a maioria dos AP considera outras abordagens mais eficazes do que a proposta teórico-metodológica prescrita nas DCE.

Com relação ao conhecimento dos AP sobre outras abordagens teórico-metodológicas para o ensino de LI trabalhadas nas aulas de prática de ensino, podemos afirmar que não há clareza e conhecimento sobre outras metodologias de ensino de LI. Essa afirmação nos remete a concluir que há falhas na formação docente desses alunos, pois não podemos conceber a ideia de que um futuro professor de LI não tenha conhecimento do histórico de ensino de línguas no Brasil e as abordagens que perpassaram toda essa história. Tal conclusão coaduna-se com a afirmação dos AP quanto à pouca contribuição das aulas de prática de ensino para a formação de futuros professores, ocasionando assim, diversas lacunas na formação docente inicial.

Sendo assim, a partir das referências do Banco de Teses da Capes (ASSUMPCAO, 2005; CLAUS, 2005; MORAES, 2005; BARCI, 2006; SILVA, 2008; DANIEL, 2009; LYONS, 2009; SCHWEIKART, 2009; SIMÕES, 2011; SILVA, 2011; KALVA, 2012; MONTI, 2012), identificamos poucas pesquisas realizadas no estado do Paraná sobre as crenças de AP quanto ao ensino de LI pautado na abordagem teórico-metodológica



REVISTA MEMENTO V. 05, N. 2 (julho-dezembro de 2014)
REVISTA DO MESTRADO EM LETRAS LINGUAGEM, DISCURSO E CULTURA – UNINCOR
ISSN 2317-6911

proposta pelas DCE, sendo que, elas têm ocupado e/ou tem sido vista como um documento prescritivo no que se refere ao ensino desse idioma no contexto público.

Desse modo, percebemos a importância e necessidade de pesquisas na área de crenças que trazem as cognições e/ou entendimentos de futuros professores sobre as abordagens teórico-metodológicas para o ensino e aprendizagem de LI, com o intuito de contribuir com os cursos de formação de professores, isto é, para que os educadores de professores possam conhecer as crenças de seus alunos e, dessa forma, tentar amenizar as lacunas existentes entre teoria e prática, bem como formar professores mais críticos, reflexivos e questionadores de sua prática e não apenas meros executores de currículos ideológicos. Ademais, ressaltamos que os cursos de formação devem ou deveriam priorizar momentos de reflexão aos AP sobre as suas próprias crenças, isto é, é necessário que os futuros professores de LI possam refletir sobre o que há de negativo ou não em sua formação e tenham também acesso e conhecimento das outras abordagens teórico-metodológicas que fizeram e ainda fazem parte do ensino desse idioma.

Agradecimentos: Agradecemos especialmente a todos os alunos-professores pelo apoio e pela imensa contribuição ao responder o questionário para que pudéssemos realizar essa pesquisa.

*STUDENT TEACHERS' BELIEFS: THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND
LEARNING PROCESS AND THE PRE-SERVICE TEACHERS' PRACTICE*

Abstract: *This paper aims to analyze pre-service teachers' beliefs of a Letras Course from a university of the state of Paraná in regard to the English Language teaching in public schools ruled by the theoretical and methodological approach of the Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira do Paraná. The analysis of the data was supported by the Grounded Theory. We think this research may contribute to studies about pre-service teachers' beliefs, taking into account the teachers education courses, corroborating to a more critical and reflexive education.*

Keywords: *Beliefs. English Language. Pre-service teachers' practice.*

Referências

- ALVES, J. C. P. **O tipo de instrução focada na forma escolhida por duas professoras de inglês (LE): conhecimento teórico e/ou conhecimento prático?**. (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011.
- ANDRÉ, M. C. S. **Crenças Educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação**. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica de Pelotas, UCPel. Pelotas-RS, 1998.
- ASSUMPCAO, S. S. P. de. **Aspectos afetivos nos processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira na meia-idade**. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005.
- 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, 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.
- _____. Cognition de Professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. SP: Pontes Editores, p. 15-42, 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.
- _____. Reflexões, crenças, emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org). **Emoções, reflexões e (trans) form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. v. 5, Pontes Editores, 2010.
- BARCI, M. S. T. **Investigating student teachers of a letras program: their beliefs and expectations about being English teachers**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.
- BATISTA, M. E. **Implicações socioeducacionais do ensino de inglês em escolas públicas: linguística sistêmico-funcional e representação da prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BORG, S. 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.



REVISTA MEMENTO V. 05, N. 2 (julho-dezembro de 2014)
REVISTA DO MESTRADO EM LETRAS LINGUAGEM, DISCURSO E CULTURA – UNINCOR
ISSN 2317-6911

- CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- CLAUS, M. M. K. **A Formação da Competência Teórica do Professor de Língua Estrangeira: O Que Revelam os Estágios**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- DANIEL, F. G. de. **A formação inicial do professor de Língua Inglesa: teoria e prática em questão**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Guarat, 2009.
- DEWEY, J. **How we think**. Boston: D. C. Heath & Company, 1910.
- DUARTE, M. S. **Formação continuada de professores de língua inglesa no Brasil: a prática reflexiva crítica em questão**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2011.
- 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, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- GAFFURI, P. **Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-INGLÊS/UEL**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- KALVA, J. M. **Identidade nacional e inglês língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês**. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.
- LYONS, M. **O Ensino de Língua Inglesa numa escola pública de Mato Grosso: a relação crença-contexto**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2009.
- MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (Org). **Crenças, Discursos e Linguagem**. v.1. Pontes, 2010.
- MONTI, F. G. **Formação de professores de língua inglesa: crenças docentes e discentes acerca do bom professor**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, 2012.
- MORAES, R. N. de. **A cultura de avaliar no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2005.
- NEVES, R. C. **A discussão de assuntos complexos na perspectiva de professores e alunos: the road (not) taken**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba, 2008.



REVISTA MEMENTO V. 05, N. 2 (julho-dezembro de 2014)
REVISTA DO MESTRADO EM LETRAS LINGUAGEM, DISCURSO E CULTURA – UNINCOR
ISSN 2317-6911

- PAVAN, C. A. G. **Por inteiro e por extenso: o processo real de formação inicial de professores de línguas.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- SCHWEIKART, J. F. **Crenças e mudanças de crenças de alunos-professores de inglês em período de estágio.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade do Vale Do Rio Dos Sinos, 2009.
- SILVA, B. R. S. do. **Estágio supervisionado de LE: um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG.** Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2008.
- SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês).** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- _____. (Org.). **Crenças, Discursos e Linguagem.** v.1. Pontes, 2010.
- _____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org) **Crenças, Discursos & Linguagem**, v.2, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- SILVA, M. 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.
- SILVA, V. M. da. **Ensino de língua e estudo da cultura: um desafio aos cursos de Letras na formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.
- SIMOES, G. M. **O Impacto do Estágio nas Crenças Pedagógicas de Professores de Inglês em Formação.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research.** 2ª ed. Newbury Park: Sage Publications, 1998.
- TURRA, B. M. **O discurso acadêmico e a formação do professor de língua estrangeira: questões sobre o ensino, o sujeito e o impossível.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.