



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET)

Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada

Área de concentração: Lingüística Aplicada

SILVIA DE MELO CALDAS

**CRENÇAS DE UMA PROFESSORA FORMADORA A RESPEITO
DO PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(INGLÊS)**

BRASÍLIA/DF

2008

SILVIA DE MELO CALDAS

**CRENÇAS DE UMA PROFESSORA FORMADORA A RESPEITO DO
PAPEL DO PROFESSOR DE LINGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada

Orientadora: Professora Dra. Mariney Pereira Conceição

Brasília/DF

2008

Silvia de Melo Caldas

CRENÇAS DE UMA PROFESSORA FORMADORA A RESPEITO DO PAPEL DO
PROFESSOR DE LINGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Aprovada em 27 de junho de 2008.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). Mariney Pereira Conceição (UnB)
Orientadora

Prof. Dr. Nelson Viana
Examinador Externo

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho
Examinador Interno

Prof. Dr. Maria Luisa Ortíz Alvarez
Suplente

À minha queridíssima mãe, pelo carinho e apoio irrestrito nessa trajetória, propiciando as condições necessárias para a realização deste trabalho, e a meu amado Ricardo, incentivador primeiro que me encorajou a não temer este desafio, acreditando, sem titubeios, em minha capacidade e força de autodeterminação.

AGRADECIMENTOS

Em especial a meu pai, Sílvio, e meus irmãos, Cyntia e Cyro pelo apoio a todos os meus planos.

A minha orientadora, professora Dra. Mariney Pereira Conceição pelo carinho, confiança e paciência com que me guiou durante essa trajetória.

A todos os professores do programa de Mestrado em Linguística Aplicada, que direta ou indiretamente, fizeram parte dessa etapa tão significativa de minha formação.

Este estudo não teria sido possível sem a participação de Lina, professora formadora investigada, que generosamente abriu as portas de sua sala de aula e até mesmo de sua casa para que a coleta de dados fosse feita.

A todos os amigos que me encorajaram desde o processo de seleção à conclusão deste trabalho. Ana Paula, sempre pronta a ouvir e aconselhar. Indy, Flávia, Wanda, e Kátia, obrigada pela torcida.

Aos colegas de trabalho que, com suas palavras de confiança, estiveram presentes durante essa caminhada.

Aos companheiros de programa, Oldinê, Janine, Bárbara, Cecília, Mary, Núria, Denise, cujo exemplo me inspira.

RESUMO

Este estudo propõe a investigação das crenças de uma professora formadora sobre o papel do professor de LE, considerando a importância do professor formador no processo reflexivo de formação de futuros profissionais da área de ensino e aprendizagem de línguas. A pesquisa configura-se como um estudo de caso e teve como objetivo levantar as crenças da professora, relacionando-as a suas experiências anteriores de ensino e aprendizagem de LE e também à sua prática como formadora. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionário escrito, entrevistas, gravações em áudio e vídeo, narrativa oral e escrita, observações em sala de aula, notas de campo e sessões reflexivas. Os resultados sugerem várias crenças, dentre elas, a de que é papel do professor motivar o aluno e a de que o professor é o maior ou o único responsável pelo processo de avaliação. As crenças identificadas parecem ligadas à experiência e/ou prática da participante como formadora, o que demonstra a necessidade de que as investigações sobre crenças considerem as experiências e ações dos participantes. O presente trabalho contribui para agregar dados de pesquisas sobre crenças, em especial, as do professor formador. Por meio desta investigação, espero contribuir para o esclarecimento das origens das crenças do professor formador e para a análise das possíveis influências destas na formação dos professores aprendizes, possibilitando uma formação reflexiva mais efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças, professor formador, ensino, aprendizagem, experiências, papel do professor.

ABSTRACT

This study proposes the investigation of a teacher educator's beliefs about the role of foreign language teachers, taking into consideration her conclusive importance in the reflective process of formation of these future professionals in the field of language teaching. This investigation is a case study that aims at collecting beliefs of this teacher educator, relating them to her previous language teaching and learning experiences and also to her practice as a teacher educator. The following sources of data collection were used: written questionnaire, interview, audio and video recordings, written and oral narratives, class observations, field notes, and reflection sessions. The findings suggest various beliefs. One of them is that motivating the student is one of the teacher's role, and also that the teacher is the major, or the only responsible for the evaluation process. All the beliefs detected are connected to the experience and/or practice of the teacher investigated, which shows the importance and relevance of investigating beliefs considering the experience and practice of informants, in general, to reach more revealing results. The present work contributes to add data to beliefs research, especially, about the teacher educator. I hope this investigation not only helps trace the origins of the teacher educator's beliefs, but also analyzes the possible influences of these in the formation of teacher learners, making their education more reflexive and effective.

KEY WORDS: Beliefs, teacher educator, teaching, learning, experiences, teacher role.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Crenças de professores a respeito do seu papel.....	41
Quadro 2 - Crenças de alunos a respeito do papel do professor.....	43
Quadro 3 - Instrumentos da coleta de dados.....	52
Quadro 4 – Estudos sobre crenças que utilizaram narrativas.....	55
Quadro 5 – Resumo das crenças e relações encontradas	95

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

P = Pesquisadora.

I = Informante.

..., = três pontos, quando separado por vírgula, equivalem à pausa de um segundo.

.. = dois pontos equivalem à pausa de meio segundo.

? = indica entonação ascendente ou pergunta.

! = indica forte ênfase.

, = descida leve sinalizando que mais fala virá.

. = descida leve sinalizando final do enunciado.

- = não é enunciado o final projetado da palavra.

((...)) = incompreensível.

(hipótese) = hipótese do que se ouviu.

MAIÚSCULA = ênfase em sílabas, palavras ou frases.

[= colchetes simples marcando o ponto de concomitância – sobreposição de vozes que resulta em interrupção, ou seja, quando a concomitância de vozes se dá apenas em um dado ponto, com apenas um dos falantes dando continuidade à fala.

[] = colchete abrindo e fechando o ponto de sobreposição, com marcação nos segmentos sobrepostos – sobreposições localizadas.

Ah, ah, éh, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, nhum = pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.

* Os critérios para a transcrição foram estabelecidos a partir de Van Lier (1988) e Marcuschi (1986).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	14
O PROBLEMA DE PESQUISA	15
OBJETIVOS DA PESQUISA	16
QUESTÕES DE PESQUISA	16
METODOLOGIA	17
A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	17
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE.....	19
1.2 O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR	24
1.3 O PAPEL DO PROFESSOR DE LE	26
1.4 CRENÇAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE.....	29
1.4.1 A natureza paradoxal das crenças	31
1.4.2 Crenças e conhecimento.....	32
1.5 CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS	33
1.6 CRENÇAS E AÇÕES	36
1.6.1 Crenças e ações do professor	37
1.7 CRENÇAS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE LE	38
1.7.1 Crenças de professores sobre seu papel.....	40
1.7.2 Crenças de alunos sobre o papel do professor	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA	45
2.1 A NATUREZA DA PESQUISA	45
2.1.1 A pesquisa de cunho colaborativo	47
2.1.2 A abordagem para a investigação das crenças	48
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	49
2.3 A PARTICIPANTE	50
2.4 OS PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	51
2.5 OS INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS	51
2.5.1 O questionário escrito	52
2.5.2 A entrevista	53
2.5.3 Narrativas.....	54
2.5.4 Observação de aulas	56
2.5.5 Notas de campo	56
2.5.6 Gravação das aulas em áudio e vídeo	57
2.5.7 Sessões de visionamento ou reflexivas	57
2.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	58
2.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	599
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
CAPÍTULO III - DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS	60
3.1 AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE LE.....	60

3.2 AS CRENÇAS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE LE	69
3.3 RELAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS E A EXPERIÊNCIA DA PARTICIPANTE	78
3.4 RELAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS E A PRÁTICA DA PARTICIPANTE	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
CONCLUSÕES.....	89
RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA	89
RESUMO DAS CONCLUSÕES	95
CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO	97
Contribuições teóricas.....	98
Contribuições metodológicas.....	98
Contribuições práticas.....	99
LIMITAÇÕES DO ESTUDO	100
SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	110
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA.....	114
APÊNDICE C - ENTREVISTA - 3/11/2007	115
APÊNDICE D – NARRATIVA – 27/11/2007	131
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO	144
ANEXO A - (CURSO DE LETRAS – CURRÍCULO EM TRÊS DIFERENTES INSTITUIÇÕES NO DF)	145

INTRODUÇÃO

A formação de professores de Língua Estrangeira (LE) é um campo fértil de investigação na área de Lingüística Aplicada (LA), apontando a necessidade de que o professor formador se conscientize sobre sua prática por meio da reflexão constante (ALVARENGA, 2005).

Uma formação mais completa deve trabalhar pelo menos três dimensões de competências, descritas por Almeida Filho (2000) como lingüístico-comunicativa, aplicada e formativo-profissional. A educação de um professor, os conhecimentos transmitidos e as habilidades específicas, desenvolvidas durante sua formação, são ferramentas das quais ele disporá quando estiver atuando na área. Além disso, uma completa formação profissional necessita de reflexão crítica (ALMEIDA FILHO, 2004; ROMERO, 1998; SOUZA, 2004), o que é previsto pelos referenciais do MEC.

Paiva (2003) descreve falhas na legislação vigente sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa e menciona, especificamente, a disciplina de Didática do Ensino de LE como equivocada em sua abordagem. Ainda segundo a autora, há um círculo vicioso no qual os cursos de Letras não formam bons professores com a competência necessária para ensinar uma LE, o que gera um ensino básico de baixa qualidade, graduando alunos que, futuramente, procuram o curso de Letras para se tornarem professores em três anos.

O número de trabalhos que investigam aspectos relacionados ao professor formador é significativo (ALVARENGA, 2005; BASSO, 2006; MORAES, 2006; ORTENZI, 2005), o que demonstra a importância de compreender mais e melhor sobre quem está no centro do processo de formação de futuros profissionais da área de ensino e aprendizagem de línguas.

O estudo relatado nesta dissertação se propõe a investigar as crenças de uma professora formadora sobre o papel do professor de LE, considerando que sua importância no processo reflexivo de formação de futuros profissionais da área de ensino e aprendizagem de línguas é decisiva.

O estudo de crenças de ensino e aprendizagem de línguas já tem uma história consolidada na área de LA (BARCELOS, 2000; CONCEIÇÃO, 2004; HARRINGTON e HERTEL, 2000; WOODS, 2003). Estabelecer um significado para crenças, no entanto, não é tarefa simples porque parece não haver, em LA, uma delimitação exata para esse conceito. Barcelos (2004) apresenta uma tabela com diferentes definições, dentre elas, (a) “suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e materiais de ensino” (HOLEC,

1987, p. 152), (b) “conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas” (WENDEN, 1986a), ou (c) “opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles (os alunos) agem” (WENDEN, 1986, p. 5)¹. A definição de crenças utilizada neste trabalho é a descrita por Barcelos (2006) e será apresentada na seção 1.4 do capítulo I.

Enquanto crenças eram inicialmente vistas como estáticas, abstratas e geradas em nossa mente, hoje são estudadas como processos construídos socialmente (BARCELOS, 2004). Na visão atual, situam-se na área da cognição e são investigadas também por meio da ação. Barcelos (2006) sugere a investigação de crenças mais específicas, analisando suas relações com o contexto e as experiências.

As experiências são aqui consideradas por sua influência nas ações e crenças de um indivíduo. Os princípios da interação e da continuidade descritos por Dewey (1973) são determinantes para compreender crenças. Um exemplo de pesquisa em que se utilizaram as experiências anteriores dos aprendizes para estudar crenças é a de Conceição (2004), sobre vocabulário e consulta ao dicionário. A autora utiliza as experiências dos participantes como auxiliares na explicação das ações e dificuldades destes. Sugere ainda, que cada professor deve estar atento às experiências prévias de seus alunos, proporcionando oportunidade para a reflexão crítica destas, como meio de melhorar a aprendizagem.

Neste estudo, as experiências da professora participante são analisadas como um meio de compreender melhor suas crenças e ações.

A relação entre crenças e ações é outro aspecto decisivo, principalmente para a pesquisa das crenças e da prática dos professores (BARCELOS, 2006), devido à influência que estas exercem naquelas, numa relação de causa-efeito e de interatividade. Esta investigação traça um paralelo entre as ações da professora participante e suas crenças, verificando se umas são coerentes com as outras.

Há também que se considerar a dissonância entre crenças e ações, já abordada em estudos anteriores (BARCELOS, 2006; BORG, 2003; WOODS, 2003). Fatores contextuais são apontados como possíveis determinantes para esse desencontro (BORG, 2003). Nesta

¹ As definições mencionadas neste parágrafo foram retiradas de BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.

pesquisa, a análise de dados possibilita a ponderação do contexto em que atua a participante para poder analisar melhor se há dissonância entre suas crenças e sua prática.

No que diz respeito ao papel do professor, vários pesquisadores têm mostrado interesse específico por crenças nessa área (BARCELOS, 2003; GARBUIO, 2006; PESSOA e SEBBA, 2006). Há estudos que levantaram crenças de professores sobre seu papel (ARAÚJO, 2006; COELHO, 2006; GARBUIO, 2006) ou crenças de alunos a respeito do papel do professor (BARCELOS, 2005; BASSO, 2006; SILVA, 2006). Porém, percebo que crenças específicas do professor formador ainda não são exploradas como poderiam.

Na investigação aqui proposta, os papéis do professor de LE são também abordados. Estudos como os de Brown (1994), Ur (1996) ou Souza (2004) sugerem que eles são variados. Contudo, o professor formador e suas crenças merecem atenção especial, pois estão, a meu ver, no início do processo. Pesquisas sobre esse aspecto específico podem contribuir para a diminuição da frequência do já mencionado círculo vicioso descrito por Paiva (2003).

Movida pela necessidade da investigação de aspectos mais específicos de crenças (BARCELOS, 2006) proponho um estudo que, certamente, contribuirá para melhor conhecer o universo de crenças do professor formador. As informações analisadas poderão ser usadas para traçar não só as origens dessas crenças, mas também suas possíveis influências na formação de futuros professores de línguas.

Diante dessas considerações, me pautando pela relevância do tema para uma formação reflexiva mais eficiente, apresento a contextualização desta pesquisa.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A motivação para esta investigação surgiu da necessidade de obter dados sobre as crenças do professor formador. Após várias leituras na área de crenças (BARCELOS, 2000, 2004, 2006; WOODS, 2003), percebi que esse aspecto específico, crenças do professor formador a respeito do papel do professor de LE, é campo fértil para pesquisa. As reflexões promovidas por este na sala de aula do curso de Letras são decisivas, a meu ver, para a formação de profissionais na área de ensino e aprendizagem de LE.

Tomando como ponto de partida a idéia de que as crenças do formador podem influenciar as ações dos futuros professores que estão sob sua tutela, a sala de aula do curso de formação mostrou-se o ambiente apropriado para essa investigação.

O interesse em saber mais sobre a origem das crenças instigou-me a pesquisar sobre o assunto, e um dos aspectos que mais me chamaram a atenção foi a formação de professores: o que levaria o formador a ensinar o futuro professor de LE como ensina? Estariam experiências anteriores de ensino e aprendizagem relacionadas a sua visão do papel do professor de LE? Quais as relações entre suas crenças a esse respeito e sua prática na formação de novos profissionais? Questões como essas deram origem ao problema de pesquisa descrito na seção seguinte.

O PROBLEMA DE PESQUISA

Em um estudo desenvolvido com seus alunos de estágio supervisionado, Basso (2006) demonstra a importância de discutir e refletir as crenças e anseios de professores em serviço. Seus resultados destacam o quanto a parceria entre professores em atuação, formadores e estagiários pode ser positiva para melhorar a disciplina Prática de Ensino.

Vários outros trabalhos também investigam crenças sobre o papel do professor (FÉLIX, 2004; GARBUIO, 2006; PESSOA e SEBBA, 2006, dentre outros). Há, contudo, uma lacuna no que concerne às crenças do formador sobre o papel do professor de LE. As pesquisas na área de crenças de ensino e aprendizagem de LE são variadas. Porém, existem indicações de que aspectos mais específicos devam ser investigados (BARCELOS, 2004) e o presente trabalho procurou nortear-se por um deles.

Assim, baseando-se na necessidade de obter mais conhecimentos sobre crenças do professor formador, o presente estudo busca conhecer um pouco das experiências anteriores de ensino e aprendizagem de uma professora formadora, bem como suas crenças sobre o papel do professor de LE. Além disso, procura traçar relações entre experiências, crenças e a prática da professora.

Outro aspecto relevante desta pesquisa foi a possibilidade de, pelo seu caráter colaborativo, levar a professora observada a tomar consciência de suas crenças. Considerando que a reflexão sobre estas gera o fortalecimento do profissional, espero que os resultados aqui

apresentados possam auxiliar o processo de reflexão tão valorizado para a constituição das habilidades e competências necessárias ao bom profissional de ensino de LE, que passa a compreender melhor suas ações em sala de aula.

Nesse sentido, considerando a relevância do tema para uma formação reflexiva mais eficiente, apresento os objetivos desta pesquisa.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Os seguintes objetivos foram propostos nesta pesquisa:

- a) levantar relatos sobre as experiências de aprendizagem e ensino de língua estrangeira (inglês) da professora formadora;
- b) identificar suas crenças sobre os papéis do professor de LE;
- c) analisar as relações entre suas experiências de aprendizagem e ensino, crenças sobre os papéis do professor de LE e sua prática como professora formadora.

QUESTÕES DE PESQUISA

A partir dos objetivos propostos anteriormente, procuro responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Quais são as crenças do professor formador sobre os papéis do professor de LE?
2. Como essas crenças se relacionam com suas experiências de aprendizagem e ensino de LE?
3. Como as crenças do professor formador sobre o papel do professor de LE se relacionam com sua prática?

METODOLOGIA

A pesquisa relatada nesta dissertação segue a abordagem qualitativa e configura-se como um estudo de caso, no qual uma professora formadora, de uma instituição privada do DF, foi observada em sua sala de aula do curso de Letras. A participante voluntariamente respondeu a um questionário escrito, foi entrevistada, fez uma narrativa oral e outra escrita e teve suas aulas do primeiro semestre de 2007 observadas. Nessas aulas, elaborei notas de campo, e realizei gravações em áudio e vídeo. Uma sessão de visionamento foi feita utilizando a gravação em vídeo de duas das aulas.

Tendo em vista a importância da reflexão como instrumento de aperfeiçoamento da prática do professor, optei por uma pesquisa de cunho colaborativo (MAGALHÃES, 2002), na qual a participante atuou como co-construtora por meio da observação de suas próprias aulas e compartilhamento de suas impressões sobre as mesmas.

Dentre as abordagens usadas para a investigação de crenças², utilizo a contextual, por inferir as crenças pelo contexto³ em que estão inseridas (BARCELOS, 2001).

A análise dos dados será realizada por meio do paralelo estabelecido entre a fundamentação teórica do estudo e as informações levantadas durante a investigação (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em cinco partes. Na Introdução apresento a contextualização e o problema de pesquisa, justificando os motivos para a realização do estudo. Exponho, ainda, os objetivos e perguntas de pesquisa, bem como a estrutura da dissertação. O primeiro capítulo traz uma revisão teórica crítica da literatura relevante para a

²Todas as traduções foram feitas pela autora da dissertação.

³ Contexto é aqui compreendido como “dinâmico, socialmente constituído, mantido interativamente, fenômeno limitado pelo tempo em que cada movimento adicional na interação modifica o contexto existente enquanto cria uma nova arena para posteriores interações” (GOODWIN & DURANTI, 1992, p. 5-6, Apud BARCELOS, 2000, p. 8). Do original: “*dynamic, ‘socially constituted, interactively sustained, time-bound phenomenon’ where ‘each additional move within the interaction modifies the existing context while creating a new arena for subsequent interaction’*”.

pesquisa, e as definições de termos e conceitos que serão usados como referência para as questões investigadas. Aspectos referentes à formação de professores de LE, seus papéis, e crenças são explorados. O segundo capítulo descreve a metodologia da pesquisa e seu contexto, além de trazer dados sobre a participante e a forma como estes foram coletados, finalizando com o detalhamento quanto aos instrumentos e procedimentos para a análise de dados. A discussão e a análise de dados são, então, apresentadas no terceiro capítulo, que aborda dados referentes às experiências de aprendizagem e ensino de LE da participante, suas crenças sobre o papel do professor de LE, as relações entre crenças, experiências de ensino e aprendizagem e prática da professora observada. As conclusões deste estudo, limitações e contribuições para a área de ensino e aprendizagem de línguas são abordadas na parte final, com sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica da pesquisa. Na primeira seção, abordo a formação de professores de LE. Na segunda seção, o papel do professor formador é discutido. A terceira seção aborda o papel do professor de LE. Em seguida, na seção quatro, as crenças de ensino e aprendizagem de LE são abordadas. Além de uma definição do termo, aspectos importantes para a compreensão do conceito são discutidos: sua natureza paradoxal e a distinção entre crenças e conhecimento. A seção cinco trata das relações entre crenças e experiências. A ligação entre estas é discutida, por meio de vários estudos que, dentre outros aspectos, apontam para o fato de que crenças resultam de experiências e interações do indivíduo com o ambiente (BARCELOS, 2000; CONCEIÇÃO, 2004). Na seção seis, crenças e ações do professor são discutidas. Crenças são influenciadas por ações e vice-versa, mas há também inconsistências entre crenças e ações, como destaca Barcelos (2000). Fatores externos podem causar essa dissonância, o que é discutido na subseção que trata de crenças e ações do professor. Logo após, na seção sete, discuto crenças sobre o papel do professor sob a perspectiva de alunos e do próprio professor de LE. Estudos que propiciaram a análise das crenças de professores de escolas públicas de ensino fundamental e médio, Centro de Línguas, alunos-professores do curso de Letras, dentre outros, são apresentados, além de um levantamento das crenças identificadas nessas pesquisas.

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE

Formar indivíduos capazes de exercer a cidadania conscientemente é um dos objetivos da educação. Todavia, as políticas educacionais nem sempre estão direcionadas para isso, pois são afetadas por políticas econômicas e sociais. A linguagem é de extrema importância para a articulação desse saber conscientizador, colocando a Linguística Aplicada (LA) em evidência. Muitos linguistas aplicados preocupam-se com o progresso de uma conscientização linguística, “tanto em relação à língua enquanto sistema, quanto em relação à língua enquanto

meio de comunicação socialmente construído” (CELANI, 2000, p. 21). A questão de formação de docentes constitui importante fator em uma política educacional.

Os professores que atuam em cursos de graduação devem se preocupar em preparar futuros professores para tratar com questões ligadas ao entendimento da linguagem como socialmente construída. A reflexão do professor sobre o seu próprio processo de aprendizagem desenvolverá a compreensão crítica de seu trabalho como educador (CELANI, 2000).

O professor em serviço deve estar continuamente procurando melhorar sua prática, suprimindo carências de sua capacitação. Nos programas de pós-graduação encontra-se o ponto mais alto da formação do professor. É aí que as investigações sobre problemas inerentes à linguagem inseridos no contexto social se dão e seus resultados possibilitam o desenvolvimento de profissionais em vários níveis de ensino.

O número de estudos sobre formação de professores é crescente (ALMEIDA FILHO, 2000; BARCELOS, BATISTA e ANDRADE, 2004; TELLES, 2002b, dentre outros), comprovando a importância que pesquisadores da área de educação e LA dedicam ao tema.

O ensino e a aprendizagem de línguas passaram por mudanças ao longo dos anos. A formação de novos professores, até a década de 70, concentrava-se muito no treinamento desses profissionais para a utilização do melhor método (ALMEIDA FILHO, 2005). Na década de 80, os processos internos de aquisição e fatores afetivos que interferem na aprendizagem começaram a ser explorados. Na década seguinte, o método deixou de ser o principal item na formação de professores, havendo maior interesse pela interação dos agentes da aprendizagem e do ensino (ALMEIDA FILHO, *op. cit.*).

Segundo Almeida Filho (2000), uma formação verdadeira, que prepara para o cotidiano profissional e para a condução do processo real de ensinar línguas, deveria preocupar-se em formar um profissional competente e competitivo na área, trabalhando aspectos de sua cultura geral, flexibilidade, capacidade de resolver problemas, que estejam em constante evolução. Deveria, da mesma forma, desenvolver uma compreensão da importância da linguagem na educação formal em geral.

Apesar disso, o que se vivencia é o crescimento do número de cursos em instituições que oferecem um ensino de baixa qualidade, autorizadas pelo MEC. Cursos com carga horária variada, e disciplinas pouco relevantes para a formação de professores de LE, dentre outros fatores, contribuem para a formação de profissionais despreparados, que, muitas vezes, buscam nada mais que um diploma.

O curso de Letras (licenciatura) oferece as disciplinas específicas para a formação básica do futuro professor de línguas como Didática, Estágio Supervisionado e estudo da língua estrangeira escolhida, mas, para Paiva (2004),

[...] a situação da formação do professor em nossa área é muito precária, apesar do empenho das Instituições de Ensino Superior em melhorar as instalações e ampliar a contratação de docentes mais qualificados. Os projetos pedagógicos são ainda muito tradicionais e a maioria apresenta ementas e bibliografias defasadas. (p. 193)

A autora admite que houve avanços nos cursos de Letras, mas ainda há pontos a serem revistos. No que tange à organização didático-pedagógica, a maioria dos currículos ainda é organizada de modo tradicional, com disciplinas que não refletem os avanços em nossa área. Os objetivos e o perfil do egresso não são coerentes, a bibliografia base é defasada e nem sempre há uma conexão entre teoria e prática. A metodologia ainda coloca o professor na posição central de transmissor do conhecimento e,

os projetos de estágio seguem o velho modelo de observação e regência sem ação-reflexão-ação, sem utilização de tecnologias de informação e comunicação, sem articulação com projetos de educação continuada, sem orientação e acompanhamento sistemáticos (PAIVA, *op.cit.*, p. 194)

As diretrizes curriculares para os cursos de Letras (2001), dentre outras estruturas flexíveis, definem que os cursos de graduação da área deverão priorizar a abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno, deixando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

O que se evidencia por meio de uma análise de currículos de cursos de Letras é que já na própria denominação há diferenças. Enquanto algumas instituições simplesmente graduam alunos em Letras, outras utilizam divisões habilitando em Letras – Inglês, Língua Portuguesa e Inglesa e Respectivas Literaturas, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Letras Tradução – Inglês, para citar algumas. Essa flexibilidade na organização do curso gera várias diferenças de currículo. Em três cursos do Distrito Federal, por exemplo, percebem-se prioridades curriculares diferentes (ANEXO A). Por meio dessa pequena amostra de currículos, é possível afirmar que a diferença na composição das grades é grande, priorizando aspectos diferentes, excluindo outros, e com cargas horárias variadas.

A parte de metodologia do ensino de LE, que particularmente nos interessa nesta pesquisa, recebe nomes e cargas horárias diferentes (Língua Inglesa IV: Aquisição do Inglês como Segunda Língua – 75h; Abordagens e Método do Ensino da Língua Inglesa – 120h; e

Metodologia do Ensino de Língua Inglesa – 40h), o que nos faz imaginar como essa disciplina fundamental para os futuros professores da área vem sendo trabalhada.

Esse é o chamado “fosso” ao qual se refere Paiva (2003) em sua discussão sobre a formação pedagógica dos professores de língua. Parece haver um vácuo entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas, o que causa uma formação precária desses professores nos cursos de Letras no país. Conteúdos de didática, prática de ensino e orientação de estágio não promovem reflexões teóricas e atividades práticas o suficiente para a formação do docente em cada área.

Por meio da reflexão sobre sua prática e sobre leituras na área de ensino/aprendizagem, pode ocorrer uma melhor formação do futuro professor. “A começar pela compreensão de suas crenças⁴ logo no início do curso de Letras e prosseguir com uma formação continuada, o professor pode se reconhecer na sua prática pedagógica” (GARBUIO, 2006, p. 102).

Em sua avaliação dos cursos de Letras e da formação do professor com base na Lei de Diretrizes e Bases, Paiva (2004) menciona que, segundo essas diretrizes,

(...) os profissionais em Letras devem ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais. Deles se esperam múltiplas competências e habilidades para atuarem como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de texto, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades. (p. 5)

A mesma autora destaca algumas competências que considera mínimas para a formação do professor na área de Letras, dentre elas, o domínio dos conteúdos básicos transmitidos no ensino fundamental e médio; domínio de métodos e técnicas pedagógicas; capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras (PAIVA, *op. cit.*).

Em outro artigo, Paiva (2003) conclui que os conteúdos de didática, prática de ensino e estágio supervisionado não incluem reflexões teóricas e atividades práticas necessárias para a formação do professor, e constata que “a parte do currículo dedicada à formação do professor é praticamente inexistente e, em muitos casos, é de competência de departamentos de educação, que não produzem reflexões sobre o ensino de línguas.” (p. 65).

⁴ Crenças são aqui compreendidas como “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação.” (BARCELOS, 2006, p. 18). Esse assunto será abordado de forma mais detalhada na seção 1.4 deste trabalho.

Já Almeida Filho (2000) menciona três dimensões de competências do professor: a lingüístico-comunicativa, a aplicada e a formativo-profissional. A primeira refere-se aos conhecimentos, capacidade comunicativa e habilidades específicas sobre a língua-alvo. A segunda está ligada ao fazer, e não simplesmente saber. Aqui, o autor sugere a inclusão de pelo menos dois semestres de LA nos currículos de cursos de Letras para que sejam criadas bases para as mudanças conceituais e da prática profissional de acordo com conceitos discutidos. A terceira e última competência está ligada à consciência que o professor desenvolve sobre seu valor real e potencial como profissional e acrescenta que esta seria uma “competência mobilizadora das outras no sentido de que um crescimento nela propicia maiores condições de engajamento do profissional em esforços por crescer nas outras competências previstas no modelo” (p. 43).

Em estudo feito por Pessoa e Sebba (2006) os resultados evidenciaram que é na prática que o desenvolvimento do professor se dá com melhores resultados, e não “no campo dos princípios e concepções gerais sobre ensinar e aprender, como assume a maioria dos programas de formação inicial e continuada” (p. 61). Os programas deveriam, portanto, segundo as autoras, retirar da prática o insumo teórico, utilizando a reflexão como forma de explicitar crenças de acordo com o contexto em que os professores atuam.

A pesquisa realizada por Basso (2006) com os alunos da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado é um exemplo de que a união entre o saber acadêmico e a prática efetiva pode levar a discussões iluminadoras e ao real crescimento de futuros professores de línguas. Dados da pesquisa mostram que coincidem as crenças dos alunos-professores e dos professores sobre o que é ser um bom professor de LE. Isso demonstra que o ensino de LE pode seguir os mesmos padrões do passado, mesmo que professores tenham uma formação inicial mais sólida. Segundo Basso (*op. cit.*),

uma formação inicial adequada é aquela capaz de transformar as crenças primárias do aluno-professor, trazidas para a graduação, em teorias do conhecimento, teorias de ensino, dando-lhe condições de analisar e de explicar sua prática com plausibilidade, de tentar novos caminhos, norteados agora por novas compreensões, tanto teóricas quanto do que seja ser professor de língua inglesa no atual contexto brasileiro, consciente de seus limites, mas do seu potencial para sempre aprender com o mundo, com os outros, com seus alunos. (p. 78).

A formação de profissionais na área de ensino de línguas caminha lentamente rumo ao equilíbrio, mas ainda precisa de revisões para formar profissionais competentes e competitivos (ALMEIDA FILHO, 2000). O mesmo autor aponta para um "renascimento de

interesse público pela área da linguagem" o que pode nos trazer certo otimismo com relação à atenção e importância reservadas a nós, atuantes na área, e a futuros colegas.

O papel do professor formador é então importante para a mudança de padrões de ensino que seus alunos seguirão no futuro como profissionais. Gerando discussões reflexivas em suas aulas de metodologia, o formador pode levar a uma prática docente mais efetiva e menos estática.

1.2 O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR

Abrahão (2002) afirma que, como professora formadora, freqüentemente se depara com a prática de ex-alunos que demonstram procedimentos tradicionais, apesar do trabalho de formação pré-serviço a que foram expostos na universidade e questiona se esse comportamento advém, dentre outros, da força da aprendizagem por meio da observação. A autora ressalta que pesquisas em ensino e aprendizagem demonstram o papel de grande influência que o conhecimento prévio do aprendiz exerce na compreensão e na aprendizagem.

Em se tratando de professores em formação, esses trazem para a universidade, explícita ou implicitamente, uma visão de educação, de ensino-aprendizagem, de sala de aula, de papéis de professor e aluno, de livro didático etc., que, sem dúvida, influenciarão suas leituras da teoria e da prática, assim como suas ações em sala de aula. Essas crenças são construídas ao longo de sua vivência como aprendizes em instituições que freqüentaram antes de chegarem à universidade e também no próprio curso universitário. (ABRAHÃO, *op. cit.*, p. 60)

No mesmo artigo, Abrahão (2002) ressalta a necessidade de reflexão para que essas concepções sejam trazidas ao nível da consciência. Portanto, é inegável a importância de oportunidades para que o professor em formação reflita sobre as teorias e estratégias às quais é exposto e sobre sua própria prática durante sua formação. Um dos papéis do formador é o de auxiliar o aluno-professor⁵ a perceber sua abordagem de ensinar apresentando diferentes métodos e estratégias de ensino para que a opção mais adequada a suas características seja feita (ABRAHÃO, *op. cit.*).

Basso (2006) desenvolveu um projeto com seus alunos-professores e por meio da reflexão sobre a prática, detectou várias crenças, como a de que são fundamentais o domínio

⁵ O termo aluno-professor é utilizado para representar os alunos em formação no curso de Letras.

da língua-alvo e o conhecimento de técnicas de ensino que, de acordo com os resultados apresentados, podem ser aprendidas rapidamente em cursos de extensão. Além dessas, uma outra crença, ao meu ver muito preocupante, é a de que é impossível ensinar língua inglesa em escolas públicas “uma vez que nem há razões suficientemente fortes nem objetivos claros e reais para ensiná-la nesse contexto, nem materiais didáticos para auxiliá-los nessa situação adversa” (BASSO, 2006, p. 74). Esta última demonstra o descaso e o descrédito da disciplina perante os alunos e outras matérias do currículo escolar.

Em pesquisa realizada em uma universidade federal no estado de Minas Gerais, durante o ano de 2002, com um grupo de 15 alunos do 6º semestre de Letras, Barcelos, Batista e Andrade (2004) concluem que “os professores dos cursos de Letras (e não só os da prática de ensino) precisam estar a par dos tipos de crenças trazidos por seus alunos para a formação pré-serviço⁶” (p. 27).

Ainda segundo essas autoras, o curso deve oferecer a chance de conscientização e reflexão dos futuros professores sobre suas crenças e buscar formas de impedir que estas se tornem obstáculos ao seu desenvolvimento profissional. As autoras reconhecem como parte do seu papel de professoras formadoras a necessidade de preparar atividades e estruturar os cursos de formação de modo a “promover a discussão e questionamento em conjunto de algumas dessas crenças, procurando propor soluções e modelos que possam servir de tópicos obrigatórios de discussão nos cursos de formação de professores” (BARCELOS; BATISTA e ANDRADE, *op. cit.*, p. 27).

As experiências do professor durante sua formação exercem influência sobre sua cognição⁷, e, conseqüentemente, sobre suas crenças (BORG, 2003). Segundo o autor, há evidências de que as experiências dos aprendizes com relação a ensino e aprendizagem constroem sua base de princípios sobre como ensinar uma LE e os influencia durante sua carreira. Borg (*op. cit.*) discute pesquisas que têm como foco os processos e a estrutura do desenvolvimento cognitivo. Estas pesquisas sugerem que mudanças significativas ocorrem nos futuros professores durante o curso de formação. Portanto, a preparação profissional pode modificar crenças, pensamentos e conhecimentos. Ignorar as crenças anteriores dos aprendizes pode, a meu ver, tornar o programa de formação menos efetivo.

⁶ O termo formação pré-serviço é utilizado para referir-se aos alunos do curso de Letras que estão se preparando para atuar na área de ensino de línguas.

⁷ Cognição do professor é aqui compreendida como descrita por Borg, referindo-se à dimensão cognitiva não observável de ensinar – o que professores sabem, acreditam, e pensam (BORG, 2003).

Segundo Harrington e Hertel (2000) as crenças do professor em formação são fundamentais para o processo de aprender a ensinar. O professor aprendiz que chega ao curso de Letras traz conhecimentos e crenças adquiridos durante o seu desenvolvimento profissional. Portanto, cabe ao formador considerar essas experiências e não pensar somente em transmitir informações, mas em tornar o futuro professor capaz de reconhecer, articular e refletir sobre o que já possui nesse aspecto.

A reflexão a respeito de suas crenças e práticas fortalece tanto o professor em formação, quanto o já atuante, que passa a ter maior controle e compreensão de suas ações. Tal fortalecimento torna-se importante para a continuidade do processo de aprender a ensinar, que não termina com o curso de formação. O professor formador deve oferecer oportunidades para que seus alunos expressem suas crenças a respeito de como LEs são aprendidas e como devem ser ensinadas. (HARRINGTON; HERTEL, 2000).

Tendo analisado o papel do formador e a importância deste levar em conta as crenças de seus alunos, futuros professores, durante sua instrução, e considerando o objetivo principal deste trabalho de identificar crenças do professor formador sobre os papéis do professor de LE, apresento na seção seguinte uma discussão sobre estudos que abordam o papel do professor de LE.

1.3 O PAPEL DO PROFESSOR DE LE

Na interação professor/aluno ocorrida na sala de aula, o professor, geralmente, ocupa a posição de autoridade, ou de participante mais importante do evento, papel que lhe é atribuído devido a sua formação e experiência (SOUZA, 2004). Essa visão do professor como responsável pela aprendizagem está também descrita nos vários papéis que Brown (1994) atribui ao professor de línguas, entre eles:

- a) o professor como controlador: um papel tradicional, mas que pode prejudicar a interação, aspecto crucial, segundo o autor. O controle é necessário, mas não a ponto de ameaçar o clima de liberdade e espontaneidade da sala de aula;
- b) o professor como diretor: direciona os alunos durante as suas performances comunicativas, fazendo com que o processo flua eficientemente;

- c) o professor como gerente: planejador que controla os objetivos maiores da aula, mas permite que a criatividade de cada aluno se manifeste dentro destes;
- d) o professor como facilitador: torna o aprendizado mais fácil para os alunos, guiando-os para que encontrem o seu próprio caminho em direção ao sucesso;
- e) o professor como um recurso: está em sala para aconselhar e auxiliar os alunos que tomam a iniciativa de procurá-lo.

Concordo com Brown (1994) quando sugere que o professor tenha um pouco dos cinco papéis mencionados, utilizando-se deles num *continuum* que possibilite a interação e o desenvolvimento da independência do aluno.

Conforme destaca Ur (1996), a motivação já foi enfatizada como parte do trabalho do professor, mas, em abordagens mais recentes, centradas no aprendiz, o professor é principalmente um fornecedor de materiais e condições para o aprendizado, enquanto a responsabilidade pela motivação e desempenho é do próprio aluno. A autora deixa a cargo do professor decidir qual estilo mais se adéqua a ele. Dependendo da turma, um professor pode precisar ativar e encorajar o desejo pela aprendizagem de uma nova língua, enquanto em outra, em que os alunos já são extrinsecamente⁸ ou, principalmente, intrinsecamente motivados, só precisará fornecer materiais e organizar atividades e textos.

Os professores que impulsionam seus alunos até que façam o seu melhor parecem ser os mais lembrados (UR, 1996). Segundo a autora, quando o professor motiva os alunos, o prazer de aprender parece aumentar. Professores exigentes, que cobram muito, aparentemente, são bem sucedidos em obter o respeito dos alunos e lhes transmitir segurança em sua capacidade de alcançar os níveis estabelecidos por esse professor.

Há também os que são lembrados por sua gentileza e apoio pessoal, e os que motivam seus alunos por meio de atividades e aulas interessantes. O entusiasmo do professor, além de um planejamento cuidadoso, ou simplesmente o amor pelo que faz, também pode ser motivador para o aluno (UR, *op. cit.*).

Richards e Lockhart (1999) afirmam haver diferentes fatores determinantes do papel do professor. Segundo os autores, diferentes ambientes de ensino geram papéis baseados na estrutura administrativa da instituição, como por exemplo, o de analista de necessidades do

⁸ Ur (1996) define motivação extrínseca como aquela que deriva da influência de algum tipo de incentivo externo, distinto do desejo de aprender por aprender ou interesse nas tarefas. Motivação intrínseca é o desejo generalizado de investir esforços no aprendizado por si só e está relacionada às atitudes anteriores do aprendiz: se ele encara o aprendizado como importante, ou se ele gosta da língua e de suas associações culturais, políticas e éticas.

aluno, desenvolvedor de currículo e materiais, conselheiro, mentor, membro de um time, pesquisador, além de profissional que dá continuidade a seu desenvolvimento por meio da participação em eventos da área de ensino.

Outro aspecto que pode influenciar o papel do professor é o método utilizado (RICHARDS e LOCKHART, 1999). Os autores mencionam papéis de professores nos métodos direto, cooperativo, audiolingual e comunicativo, dentre outros. Ainda de acordo com esses autores, há os papéis que refletem a visão pessoal do professor a respeito do ensino. O professor os cria baseado em suas teorias de ensino e aprendizagem e no tipo de interação em sala de aula que ele acredita melhor comportá-las. Nesse caso o professor desempenha o papel de planejador, gerente, controlador de qualidade, organizador de grupos, facilitador, motivador, membro do time, além de dar ao aluno o poder de tomar decisões sobre o que deseja aprender ou como (RICHARDS e LOCHART, *op. cit.*).

O papel de responsável pelas decisões em sala de aula é mencionado por Good e Brophy (1997), que enfatizam a necessidade de o professor continuamente refletir sobre suas experiências em sala de aula e adaptá-las a seus alunos. Os mesmos autores descrevem o papel de agente socializador, no qual o professor desenvolve estratégias e conhecimento para atender alunos cujas necessidades emocionais e sociais interferem nos objetivos de seu aprendizado.

O papel de orientador está explícito nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2001). Essas diretrizes têm como princípio a flexibilidade na organização do curso e a consciência dos diversos e heterogêneos conhecimentos do aluno, considerando sua formação anterior e seus interesses e expectativas com relação ao curso e ao futuro exercício da profissão. Essa flexibilização do currículo requer o desdobramento do papel do professor que figura também como orientador que responde, da mesma forma, pela qualidade da formação do aluno e não só pelo ensino de conteúdos programáticos.

Souza (2004) ressalta que, na LA, “a representação de um ou outro papel depende do tipo de abordagem ou visão de ensino construída no e pelo professor nas suas experiências e/ou história de vida com a língua-alvo” (p. 72). Dentre os papéis mencionados pelo autor, estão o de controlador, formador, manipulador, avaliador, facilitador, incentivador, mediador e orientador. Novas tendências colocam o professor em uma posição menos tradicionalista ou autoritária, na qual este facilita e incentiva o aluno a interessar-se pela aprendizagem, ensinando este a aprender (SOUZA, *op. cit.*). Incentivo, interação, desenvolvimento, autonomia e conscientização são palavras chave em um ambiente de ensino.

Concebendo a aprendizagem de uma língua como um fato social, os papéis de professor e aluno se entrecruzam e um influencia o outro (SOUZA, 2004). Assim, as crenças de um aluno que usa certa abordagem para aprender podem não ser compatíveis com a abordagem de ensinar de seu professor, escola ou livro didático, causando desencontro e dificuldades na aprendizagem. Por meio da investigação dessas crenças, pode-se “trabalhar mais efetivamente rumo a sua harmonização, com probabilidades maiores de sucesso na aprendizagem de uma nova língua” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

Nesta seção procurei mostrar algumas das variações sobre o papel do professor que no passado era visto como único detentor de saber em sala de aula e responsável por transmiti-lo ao aluno, e agora é mais compreendido como um orientador que os guia pelos caminhos do saber. Considerando que esta pesquisa investiga crenças de uma formadora sobre o papel do professor de LE, nas próximas seções, apresento uma revisão de estudos sobre crenças de aprendizagem de LE, e suas relações com experiências e ações, para então, finalmente, discutir crenças a respeito do papel do professor de LE.

1.4 CRENÇAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE

O número de trabalhos que trata das crenças sobre aprendizagem de LE parece crescer cada vez mais, tanto no Brasil como no exterior, o que indica a importância desse conceito para a Linguística Aplicada (BARCELOS, 2000, 2005, 2006; SAKUI; GAIES, 2003; WOODS, 2003). Segundo Barcelos (2004), uma mudança de paradigma na LA, passando a enfocar o processo de aquisição de uma LE, trouxe o interesse pelo estudo de crenças de aprendizes e professores.

Leffa (1991) investigou que conceitos os alunos têm da LE que estudarão, que conceitos têm sobre a pessoa que fala essa língua, que conhecimento têm do que envolve a aprendizagem de uma LE, e finalmente, que conhecimento possuem das possíveis vantagens de saber uma LE. Os alunos demonstraram crer que aprender uma LE é aprender palavras novas, e vêem inglês principalmente como uma matéria no currículo.

Ainda, Almeida Filho (1993, p. 13) descreve a abordagem (cultura) de aprender como “as maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como normais”. Segundo o autor, quando essa abordagem entra em conflito com a do

professor, há um descompasso no processo de ensino/ aprendizagem. Por meio da investigação das crenças de alunos e professores, as chances de sucesso na aprendizagem de outra língua aumentam, pois os resultados levam a uma compreensão das diferentes maneiras de aprender e ensinar, tornando possível diminuir os conflitos que, eventualmente, se traduzem em forma de fracasso nesse processo.

Em 1995, Barcelos investigou crenças de alunos formandos de Letras e utilizou o termo ‘cultura de aprender’ definido como “o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes, constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas” (2005, p. 158). Em 2000, investigou a relação entre crenças de professores e alunos, examinando como as crenças daqueles podem influenciar as destes e também como crenças e ações dos alunos podem influenciar as do professor.

Barcelos (2000) afirma que definir crenças de ensino e aprendizagem de línguas é uma tarefa difícil, uma vez que há vários termos referentes a elas, usados por pesquisadores com agendas específicas. A mesma autora apresenta um quadro com dez termos e definições para crenças de ensino/ aprendizagem, e ressalta que todas têm em comum o fato de se referirem à natureza da linguagem e de sua aprendizagem, enquanto somente algumas enfatizam a natureza social das crenças. Apesar da complexidade do assunto, Barcelos (2006) define crenças de uma maneira, a meu ver, bastante pertinente:

Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. (p. 18).

Crenças inicialmente eram tratadas como estáticas, desconectadas de outros aspectos do comportamento. Barcelos (2004) descreve os momentos da investigação de crenças sobre aprendizagem de línguas em um de seus artigos. Segundo a autora, no primeiro momento, caracterizavam a investigação: afirmações abstratas; a distinção do aprendiz como inadequado em aprender e detentor de crenças equivocadas em sua maioria; e explicações de causa e efeito, ignorando o contexto (BARCELOS, 2004). A perspectiva do aluno era ignorada. O instrumento mais usado para a coleta de dados era o questionário.

Em um segundo momento, a pesquisa aproximou-se do ensino autônomo e do treinamento de aprendizes. Crenças são agora vistas como parte da memória e da cognição. A ênfase é na classificação de crenças e não necessariamente no que os alunos acreditam, além de serem descontextualizadas. (BARCELOS, *op. cit.*)

Após essa fase mais prescritiva surge o terceiro momento em que as pesquisas sobre crenças relacionadas à aprendizagem de línguas utilizam-se de várias metodologias e percepções diferentes (BARCELOS 2006). A autora afirma que as crenças não são mais simplesmente estudadas como estáveis ou fixas, certas ou erradas e que as investigações nessa área avançam devido a visões mais recentes a respeito da sua natureza. O contexto passa a ser importante fator na investigação, e ações são observadas no levantamento das crenças (BARCELOS, 2004).

Woods (2003) ressalta que a atenção dada a crenças aumenta, pois é importante considerar como estas afetam a receptividade dos aprendizes a diferentes atividades e também suas escolhas estratégicas, afetando, portanto, o nível de percepção da LE. O mesmo autor menciona que as crenças do professor também despertam interesse por desempenharem papel central na organização das atividades em sala de aula.

Ainda segundo Woods (2003), o objetivo primordial da pesquisa em crenças é voltado para o ensino, procurando determinar conceitos equivocados dos aprendizes de línguas para ajudá-los a traçar objetivos mais realistas, sentir menos ansiedade com relação a seu aprendizado e também desenvolver estratégias mais efetivas para aprender. Por esse motivo, o conceito de crenças tem sido operacionalizado como um conjunto de propostas sobre aprendizagem de línguas, formulado por essa perspectiva, sem uma compreensão do que causa a formação e a mudança destas crenças.

Passo, agora, à análise de dois aspectos que podem nos ajudar a compreender melhor o conceito de crenças: sua natureza paradoxal, e a distinção entre elas e conhecimento.

1.4.1 A natureza paradoxal das crenças

O verbo crer pode significar “tomar por verdadeiro, ter por certo” ou “tomar como provável; pensar” (HOUAISS, 2001), o que já indica sua dualidade. O filósofo William James (1962) argumentava que crenças estão relacionadas às nossas experiências⁹. Segundo o mesmo autor, fatos acontecem independentemente e determinam nossas crenças temporariamente. Essas crenças, porém, nos fazem agir, e trazem à tona novos fatos que as

⁹ “Men’s beliefs at any time are so much experience funded.” (JAMES, 1962, p. 171)

redeterminam. Dessa forma, a verdade é produto de dupla influência. Peirce (Apud BARCELOS, 2000) explica que crenças são paradoxais porque podem cessar a dúvida e iniciar o pensamento ao mesmo tempo. Além disso, nem sempre se baseiam em fatos, mas em opiniões, costumes, tradições.

Crenças são uniformes, porém compartilhadas, emocionais e diversas; são individuais e únicas, mas também sociais (BARCELOS, 2006). Considerando que crenças são parte de nossa experiência, elas podem obstruir ao mesmo tempo em que podem promover o conhecimento (BARCELOS, *op. cit.*). Isso porque os obstáculos impostos por crenças possibilitam o início do pensamento reflexivo. Pode-se dizer, então, que crenças advindas de experiências anteriores ou nos ajudam a aprender, ou dificultam o aprendizado de novas informações; fortalecem ou tornam-se uma barreira para o ensino/ aprendizagem de línguas. Talvez o paradoxo esteja também relacionado ao fato de ser difícil distinguir crença de conhecimento. Discuto essa questão na subseção seguinte.

1.4.2 Crenças e conhecimento

Conhecimento e crenças estão inter-relacionados (BARCELOS, 2000) mas o conhecimento não está associado a fatores afetivos, enquanto as crenças sim (SAKUI e GAIES, 2003). É como se estas não tivessem uma carga epistemológica, o que ocorre com o conhecimento. Sakui e Gaies (2003) acrescentam que um sistema de crenças formado geralmente resiste à chegada de novas informações que o contradigam por sua natureza tenaz e avaliadora. Também Borg (2003) reforça essa idéia e apresenta evidências de que crenças estabelecidas em estágios iniciais de nossas vidas são dificilmente modificadas.

Woods (2003) também discute a difícil distinção entre crenças e conhecimento por meio de uma visão construtivista e processual. Segundo o autor, os conceitos são paralelos na sua origem e evolução. O conhecimento é construído por interações sociais assim como as crenças. “Novas informações são interpretadas por meio das estruturas de conhecimento já existentes, e a estrutura do conhecimento resultante é, de forma importante, dependente das

estruturas anteriores, assim como crenças” (WOODS, *op. cit.*, p. 205)¹⁰. O autor utiliza a sigla BAK¹¹ para se referir a crenças, suposições e conhecimento e conclui que, na investigação de crenças, o que está em foco não é a mera identificação, mas o processo de construção e reconstrução destas com objetivos específicos e contextualizados.

Pode-se concluir que conhecimento e crença estão interligados, o que faz parte da natureza paradoxal desta última. Passo agora à discussão da relação crença – experiência, uma vez que, como se verá a seguir, uma pode influenciar a outra muitas vezes em um processo de mudança e construção gerado pelo pensamento reflexivo.

1.5 CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS

Crenças e experiências estão intimamente ligadas, pois estas podem influenciar direta ou indiretamente aquelas (BARCELOS, 2000). “Experiência não é um estado mental mas a interação, adaptação, e ajuste do indivíduo ao meio.” (BARCELOS, *op. cit.*, p. 16)¹² Segundo a autora, o conceito de experiência ressalta que nada existe isoladamente, mas, relacionado a outras coisas.

De acordo com Dewey (1973), experiências podem ser educativas ou não, ou mesmo tornar uma pessoa insensível reduzindo as possibilidades de experiências enriquecedoras no futuro. Podem ser tão agradáveis a ponto de gerar um comportamento descuidado, o que pode modificar a qualidade de experiências posteriores. Tudo depende da qualidade da experiência vivenciada, pois ela é uma força que move o indivíduo. Mas é preciso considerar que, apesar de influenciar a formação de atitudes, ela não ocorre simplesmente dentro de uma pessoa. Citando Dewey,

Toda experiência genuína tem um lado ativo que muda em algum grau as condições objetivas sob as quais experiências ocorrem. (...) Em resumo, vivemos desde o nascimento até a morte em um mundo de pessoas e coisas

¹⁰ Do original: *New information is interpreted through the knowledge structures that are already in place, and the structure if the resulting knowledge is in important ways dependent upon the prior structures, as with beliefs.* (WOODS, 2003, p. 205)

¹¹ BAK (beliefs, assumptions and knowledge) (WOODS, 2003, p. 205)

¹² Do original: *Experience is not a mental state but the interaction, adaptation, and adjustment of individuals to the environment.* (BARCELOS, 2000, p. 16)

que, em larga escala, é o que é pelo que foi feito e transmitido de atividades humanas anteriores. (DEWEY, 1973, p. 39)¹³

James (1962) afirma que somos conservadores quando o assunto é modificar crenças. As experiências são processadas pela reflexão e podem gerar mudança, mas a crença é preservada ao máximo. Uma nova idéia é assimilada sendo sobreposta a uma antiga sem gerar muito distúrbio, até que haja uma acomodação satisfatória. “As mais violentas revoluções nas crenças de um indivíduo deixam intacta a maior parte de sua antiga ordem.” (JAMES, *op. cit.*, p. 149)¹⁴. As novas verdades advindas dessas revoluções são acopladas às antigas crenças buscando o mínimo choque e a máxima continuidade.

O princípio da continuidade é mencionado por Dewey (1973) como um critério de discriminação de experiências. Esse princípio refere-se à ligação entre as experiências do passado e do futuro. Tudo o que experimentamos traz algo do passado e modifica a natureza das nossas experiências futuras. Para Dewey (1973), nosso mundo se contrai ou se expande na medida em que passamos de uma situação para outra, e o que aprendemos em uma situação torna-se um instrumento para a compreensão de situações futuras. O aprendizado torna-se, portanto, um reflexo da continuidade de nossas experiências, em que significados são atribuídos a experiências vividas e conexões estabelecidas com futuros acontecimentos. O nosso aprendizado é resultado dessas conexões entre experiências.

O outro princípio fundamental para a compreensão de experiências é o da interação. Este se refere às trocas entre o indivíduo e o meio. Dewey (1973) ressalta que, como indivíduos, vivemos em um mundo no qual somos expostos a uma série de situações que nos levam a interagir com objetos e pessoas. Uma experiência é sempre o que é devido a uma transação ocorrida entre um indivíduo e seu meio¹⁵.

Também Borg (2003), demonstra que as experiências do professor como aprendiz continuam a influenciá-lo durante sua carreira e muito do que ele faz na prática está relacionado a essa fase. Segundo o autor, muito do que o professor aprende sobre ensinar vem de sua experiência como aprendiz.

¹³Do original: *Every genuine experience has an active side which changes in some degree the objective conditions under which experiences are had. (...) In a word, we live from birth to death in a world of persons and things which in large measure is what it is because of what has been done and transmitted from previous human activities.* (DEWEY, 1973, p. 39)

¹⁴Do original: *The most violent revolutions in an individual's beliefs leave most of his old order standing.* (JAMES, 1962, p. 149)

¹⁵O meio é definido por Dewey como qualquer condição que interage com capacidades pessoais, desejos e necessidades para criar a experiência. (DEWEY, 1973)

Segundo Barcelos e Kalaja (2003b), crenças mudam com o tempo, mas estão sempre ancoradas a experiências anteriores, o que caracteriza sua dinamicidade. Outra característica mencionada pelas autoras é a de que elas são experienciais, pois resultam de interações entre o indivíduo e o ambiente, e reconstróem suas experiências. Também Dufva (2003) afirma que crenças são o resultado de processos interativos. Esses processos ocorrem no período de vida de uma pessoa e como são contínuos, as crenças não são estáticas, mas, suscetíveis à mudança. São, portanto, dinâmicas.

Ao abordar sua atuação em sala, o professor se guia muito por suas experiências anteriores de aprendizagem (BAILEY et al, 1996). Estudos apontam para o fato de que também na prática de sala de aula o professor se espelha em imagens de experiências vividas como aprendizes de L2 (JOHNSON, 1994; NUMRICH, 1996), o que corrobora a necessidade de contextualização da pesquisa em crenças e inclusão das experiências anteriores de aprendizagem do professor para iluminar as interpretações a respeito de sua prática.

Um exemplo de trabalhos nesse sentido é o de Conceição (2004) que investigou as experiências anteriores de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) de seus participantes, suas crenças em relação ao vocabulário e ao dicionário e o modo como essas experiências e crenças influenciam as ações dos aprendizes. A autora concluiu que as experiências anteriores contribuem para a formação de crenças e que estas influenciam as ações dos alunos na aprendizagem. Detectou também uma relação direta entre experiências e ações - as experiências anteriores influenciam as ações dos aprendizes no terceiro grau.

Barcelos (2000), baseada no conceito de experiência de Dewey, afirma que enquanto testamos hipóteses estamos nos valendo de ações anteriores, fazendo ajustes com o meio. Essa interação é muito afetada por nossas crenças e levará a mudanças em nossas ações uma vez que “crenças exercem forte impacto em nosso comportamento” (BARCELOS, 2006, p. 25). Entretanto, esta influência tem também o seu caminho de volta, no qual ações influenciam crenças. Isso ocorre quando há uma reflexão sobre experiências e questionamentos surgem, levando à mudança ou formação de novas crenças (BARCELOS, *op. cit.*).

Outro aspecto importante sobre crenças é o fato de que elas são emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente. As interações às quais nos submetemos constantemente promovem experiências que podem modificá-las (BARCELOS e KALAJA, 2003a). Crenças refletem pontos de vista e são uma consequência de interações pelas quais passamos e de discursos aos quais fomos expostos (DUFVA, 2003). Segundo a autora, seria

um erro analisar crenças, tanto passadas quanto atuais, desconsiderando em que contexto ocorreram.

Em sua investigação sobre a cognição de professores – o que eles pensam, sabem e no que acreditam – Borg (2003) afirma que é por meio da conexão desses conhecimentos que suas decisões e escolhas são formadas; porém, nem sempre a prática do professor é espelho de suas crenças, como se observará a seguir.

1.6 CRENÇAS E AÇÕES

Considerando que nossas experiências são contínuas e interativas (DEWEY, 1973), passado e futuro se conectam. Dessa forma o contexto é moldado ajudando a moldar o indivíduo ao interagir com ele. Isso leva a inferir que nossas ações são respostas a ações anteriores. Segundo Dewey (*op. cit.*), nessa interação, crenças representam hipóteses que testamos e avaliamos, levando, ou não, a mudanças em nossas ações.

Uma vez que ações e crenças influenciam umas às outras, a investigação da prática torna-se necessária para uma compreensão mais acertada das crenças de um professor, como é o caso deste estudo. Barcelos (2000) aponta para o fato de o contexto ser necessário para a compreensão da relação entre crença e ação, e menciona que o comportamento não necessariamente reflete a crença do indivíduo. Borg (2003) reitera essa idéia e aponta pesquisas que demonstram a influência mútua entre cognição e prática. Também o mesmo autor, menciona os fatores contextuais como importantes na determinação da capacidade do professor de agir harmonicamente com sua cognição.

Também Woods (2003) declara a necessidade de investigar até que ponto as crenças são separáveis das ações e sob que circunstâncias as ações são consistentes com crenças ou não. Há também que se considerar a possibilidade de não termos consciência de nossas crenças, e o que se afirma acreditar pode nem sempre influenciar nossas ações. Isso pode levar o indivíduo a ações que pareçam inconsistentes com o que diz crer (WOODS, 2003). A pesquisa desse autor sobre professores indicou que padrões e relações, nem sempre conscientes, influenciam nosso comportamento e ações em determinados momentos e que talvez não seja possível explicitá-los. Woods (*op. cit.*) chama a atenção para o fato de que as pesquisas iniciais de crenças procuraram identificar crenças de alunos para, desta forma,

aperfeiçoar o aprendizado. A questão é que essas investigações não procuravam compreender como crenças surgem e se desenvolvem, mas, categorizar os aprendizes. As crenças ainda eram vistas fora de contexto, superficialmente, como um conjunto de variáveis fixas.

Crenças e comportamento estão conectados numa relação de causa-efeito. O agir, em muitos casos, reflete a crença do indivíduo. Há também uma relação de interatividade entre ações e crenças, pois estas influenciam aquelas e vice-versa. A reflexão sobre as ações pode levar a questionamentos e mudanças em crenças estabelecidas (BARCELOS, 2006).

A meu ver, o estudo contextualizado nos ajuda a perceber a relação entre crenças e ações, uma vez que aquelas influenciam decisões, acontecimentos e suas interpretações (WOODS, 2003). Como discuto a seguir, ações nem sempre refletem crenças, e essa dissonância pode ocorrer devido à influência de fatores externos.

1.6.1 Crenças e ações do professor

Estudos mostram visões controversas a respeito da influência de crenças nas ações do professor. Enquanto alguns indicam que o professor pode não agir de acordo com suas crenças (DUTRA e OLIVEIRA, 2006; PEREIRA, 2006), outros mostram o contrário (BARCELOS, 2003a; KUDIESS, 2005). No entanto, segundo Barcelos, “crenças funcionam como filtros na prática de professores que tentarão agir de acordo com elas¹⁶” (2000, p. 72).

Quando o comportamento não acompanha a evolução da crença levando à dissonância entre pensar e agir (BARCELOS, 2006; WOODS, 2003), vários fatores como exigências da escola, pais, currículo, políticas escolares, dentre outros, devem ser considerados. Barcelos (*op. cit.*) elaborou um quadro contendo fatores contextuais que podem levar a esse descompasso entre crença e prática, citando material didático, necessidades motivacionais dos alunos, crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos e salas cheias.

Porém, essa desarmonia entre crença e ação não é simplesmente negativa. Essa conduta comprova a interação constante entre as percepções do contexto instrucional e as escolhas pedagógicas desse professor. (BORG, 2003).

¹⁶Do original: “*Beliefs do act as a filter in teachers’ practice and teachers will try to act according to them.*” (BARCELOS, 2000, p. 72)

Dessa maneira, a visão do professor formador sobre o processo de aprendizagem determina o tipo de instrução e experiências que os futuros professores receberão durante seu desenvolvimento (HARRINGTON; HERTEL, 2000). Portanto, não basta somente fazer o levantamento das crenças dos professores. É preciso proporcionar reflexões sobre essas crenças e sua influência na prática do professor, pois crenças conduzem suas ações em sala de aula (GARBUIO, 2006).

Diante disso, pode-se dizer que a prática do professor está intimamente ligada a suas experiências, que, por sua vez, têm relação com suas crenças, como sugere o estudo de Conceição (2004). Reitero a importância de investigar as crenças do professor formador e da relação destas com suas experiências de aprendizagem, uma vez que estas crenças poderão ser repassadas para os futuros professores de LE. É importante evidenciar que o contexto é essencial para esse estudo.

Como o objetivo principal desta investigação é identificar crenças de uma professora formadora a respeito do papel do professor de LE, passo, agora, a uma revisão de literatura a respeito de algumas crenças sobre o papel do professor de LE.

1.7 CRENÇAS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE LE

O professor de LE foi visto, durante muito tempo, como simples técnico, ao qual cabia o papel de aplicar os resultados dos avanços no campo teórico em sua sala de aula (FREEMAN, 1996).

Com o objetivo de ter uma visão de como a profissão de professor tornou-se o que é, Lortie (2002) traça o desenvolvimento de certas características dessa área para compreender o sistema social que controlava o ensino em escolas públicas. Com uma abordagem mais sociológica do que histórica, o autor trata da mudança de *status* do professor no tempo e até mesmo a mudança de papéis.

No Brasil, Félix (2004) investigou duas professoras de uma escola pública de ensino fundamental e médio de uma cidade do interior do estado de São Paulo com o objetivo de identificar crenças dos professores-sujeito sobre aprendizagem ideal, de onde vêm essas crenças e por que os professores valorizam determinadas atitudes em seus alunos em

detrimento de outras. Constatou-se que a experiência como aprendiz influencia as atitudes que as professoras esperam de seus alunos.

Uma pesquisa com três professoras do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás foi desenvolvida por Pessoa e Sebba (2006) que utilizaram a estratégia da reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional. Os tópicos centrais de reflexão foram produção oral, tempo de fala do professor, ritmo da aula, apresentação, pronúncia e fatores afetivos. As autoras concluíram que a pesquisa foi eficaz para que as teorias de uma das professoras fossem mobilizadas e sua prática fosse alterada.

Em outra investigação relatada por Basso (2006) com alunos-professores do quarto ano de Letras que estudaram o cotidiano de 47 professores de inglês, 14 do Ensino Fundamental e 33 do Ensino Médio de escolas públicas e de seus alunos antes de, efetivamente, ministrarem aulas a estes durante a realização do estágio supervisionado. Os dados mostraram que algumas crenças sobre o que é ser um bom professor de LE dos alunos-professores de Letras coincidem com as dos professores atuantes.

Nesse sentido, Garbuio (2006) desenvolveu um estudo com o objetivo de descrever as crenças que compõem a competência implícita de um professor-sujeito com 23 anos de experiência, bem como a revelação da possível origem das mesmas. Os instrumentos utilizados possibilitaram perceber, nas reflexões do professor investigado, algumas de suas crenças e as possíveis origens delas na sua prática. Os dados apontam para a necessidade de estudo sobre crenças no ensino/aprendizagem de línguas para favorecer a compreensão da prática pedagógica.

Além desses estudos que, de uma maneira ou de outra, detectaram crenças sobre o papel do professor, outro aspecto relevante é o papel deste no desenvolvimento de crenças dos aprendizes. Professores podem concorrer para o sucesso de seus alunos ou não (DUFVA, 2003). Segundo a mesma autora, as crenças do aprendiz a respeito de sua competência para o aprendizado de uma língua, podem ser muito influenciadas pelo professor, encorajando ou não esse aluno.

Barcelos (2005) ressalta que “professores e alunos possuem seus hábitos, costumes e expectativas sobre aprendizagem de língua estrangeira que são sustentados e legitimamente aceitos na sociedade” (p. 160), e quando estes são congruentes, as chances de sucesso no processo de ensino/ aprendizagem são maiores. Isso reforça a necessidade de pesquisa sobre o professor formador, uma vez que suas crenças poderão ser assimiladas por seus alunos, futuros formadores.

Para esta investigação, é muito importante conhecer e discutir as crenças de professores a respeito do seu papel, pois ninguém melhor que o próprio agente do processo para expressar suas crenças. Por meio da reflexão, como já foi apontado anteriormente, o professor é capaz de expressar o que acredita estar fazendo em sala de aula. Trazer à consciência suas crenças sobre que papel desempenha já é parte do caminho de compreensão do que é realmente ensinar. Passo agora a essa discussão.

1.7.1 Crenças de professores sobre seu papel

Em pesquisa realizada com futuros professores de língua cursando a disciplina de metodologia, Harrington e Hertel (2000) concluíram, por meio das crenças dos participantes, que a motivação é um fator importante para obter sucesso no aprendizado de uma LE, e que o professor também é responsável por isso. A este cabe o papel de encorajar e ajudar o aluno a adquirir fluência. Ainda no mesmo estudo, esses autores apresentam a crença de que a inserção de aspectos culturais da língua-alvo aumenta a motivação para o aprendizado desta.

Ao investigar a relação entre crenças de professores e alunos de LE, Barcelos (2003) revela que o professor acredita que a criação de uma atmosfera descontraída em sala de aula é um dos seus papéis. A professora observada pela autora realizava jogos em sala de aula, procurando fazer com que os alunos soubessem os nomes dos colegas, os encorajando a perguntarem e ajudarem uns aos outros, gerando confiança não só no professor.

Coelho (2006) detectou que professores acreditam que é importante ter um bom relacionamento com seus alunos, pois isso diminui a ansiedade destes e facilita a aprendizagem. A crença de que são responsáveis pela motivação do aluno está presente, e a autora afirma que os professores justificam essa crença baseados em sua própria história de aprendizagem, discursos em congressos e cursos de formação continuada. Dessa forma, o aluno atua passivamente, aguardando o conteúdo e tarefas a serem desenvolvidas. A autora conclui que os professores “se encontram acomodados aos moldes de um ensino que tem o professor como o articulador central do processo”. (COELHO, 2006, p. 140).

Outras crenças evidenciadas são a de que o professor deve dar explicações e proporcionar oportunidades para prática, a de que o papel do professor e do aluno são

complementares e a de que bons professores devem facilitar essa relação de ajuda mútua, remetendo ao papel de facilitador (BARCELOS, 2003).

O quadro a seguir, elaborado por mim a partir da leitura de vários estudos, traz um levantamento de crenças de professores a respeito de seu papel.

Quadro 1: Crenças de professores a respeito do seu papel

Crenças de professores a respeito do seu papel	Estudo
“... entreter os alunos, direcionar e envolver os alunos.”	Woolfolk Hoy e Murphy (Apud Garbuio, 2006)
“... o professor deve ser um facilitador; não tem todas as respostas.”	Barcelos (2003)
<p>“O professor é modelo para o aluno e, como tal, não deve errar.”</p> <p>“Nas turmas iniciantes, o professor deve falar muito, já que é uma referência para os alunos.”</p>	Pessoa e Sebba (2006)
<p>“O <i>professor show</i> prende a atenção sem ser o centro das atenções e faz os alunos trabalharem.”</p> <p>“O professor tem que saber gramática.”</p> <p>“O professor tem que saber liderar.”</p> <p>“O grande professor é aquele que trabalha pouco e faz os alunos fazerem.”</p> <p>“O professor só direciona, participa menos.”</p> <p>“O professor deve tentar falar o máximo de inglês na sala de aula.”</p> <p>“O professor não deve ficar sentado na sala de aula, deve ficar <i>agitando e chacoalhando</i> o pessoal.”</p>	Garbuio (2006)
<p>“Mostrar a importância da LI (língua inglesa); eliminar barreiras e despertar o gosto pela aprendizagem; ser amigo do aluno.”</p> <p>“Responsável pelo futuro acadêmico e profissional de seus alunos e pela sua inclusão social; ajustar as relações em sala de aula”</p>	Coelho (2006)

<p>“Abrir caminhos para um futuro melhor; fazer com que o aluno goste da disciplina, sua motivação depende do professor e de suas aulas.”</p> <p>“O professor da escola pública sofre demais por não ter condições de trabalho; é responsável pela motivação de seus alunos.”</p>	
<p>Ajudar o aluno a desenvolver sua autonomia.</p>	<p>Araújo (2006)</p>

Algumas das crenças expressas pelos professores remetem aos papéis discutidos na seção 1.3 deste trabalho. Acredito que ensinar é uma atividade pessoal e revela as maneiras de ser do professor e suas experiências. As diferentes maneiras de descrever seu papel são um reflexo de sua história de aprendizagem e de ensino. A pesquisa nessa área é relevante por ser capaz de expor essas crenças, muitas vezes inconscientes, e tornar possível utilizar esse conhecimento para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Não importa somente saber o que os professores pensam, mas também é preciso ouvir os alunos. Nesse sentido, embora não seja o objetivo deste estudo identificar crenças de alunos sobre o papel do professor de LE, apresento uma breve revisão de trabalhos que tratam desse aspecto por compreender sua relevância para o estudo de crenças do professor. Afinal, alunos e professores podem ter crenças semelhantes.

1.7.2 Crenças de alunos sobre o papel do professor

Alunos de um instituto de línguas investigados por Barcelos (2003a) evidenciaram as crenças de que o professor de LE deve esforçar-se para passar o conteúdo para os alunos e ter boa didática. Deve também antecipar as necessidades do aluno e trazer material extra para os que têm dificuldades.

A meu ver, a autoridade do professor, advinda de longa tradição de metodologias centradas neste, é evidente nas crenças apresentadas, o que pode ser prejudicial a uma experiência de aprendizagem autônoma por parte do aluno.

O quadro a seguir traz um resumo de algumas crenças de alunos e de alunos-professores sobre o papel do professor baseado em vários estudos.

Quadro 2: Crenças de alunos a respeito do papel do professor

Crenças de alunos a respeito do papel do professor	Estudo
“O professor é responsável pela aprendizagem do aluno.”	Barcelos (2005)
Deve transmitir o conteúdo para os alunos; ter boa didática; perceber, antecipar as necessidades do aluno e oferecer ajuda;	Barcelos (2003a)
<p>“O bom professor é aquele que sabe a língua (domina a gramática, tem um bom vocabulário e boa pronúncia – competência discursiva).”</p> <p>“O bom professor sabe a língua inglesa como um nativo.” (mito do nativo)</p> <p>“Sabe a cultura e a história do povo que fala a LE.”</p> <p>“É competente na sua profissão; sabe preparar suas aulas; conhece técnicas de ensino; motiva seus alunos; tem domínio da turma; traz materiais diversificados.”</p>	Basso (2006)
<p>“Ensinar uma LE é ter conhecimento de sua totalidade.”</p> <p>“A aprendizagem de uma língua depende mais do (a) professor (a) do que do (a) aluno (a).”</p>	Silva (2006)
<p>“A tarefa de avaliar não é uma atividade que deva ser compartilhada pelos alunos, cabe apenas aos professores desempenharem esse papel.”</p> <p>O professor deve transmitir o conhecimento que tem sobre a LE ao aprendiz.</p>	Moraes (2006)

Como se pôde observar, algumas crenças que alunos-professores e professores têm coincidem, o que, segundo Basso (2006), indica porque o ensino de LE não tem mudado muito, pois futuros professores, com formação inicial mais consistente ou não, parecem seguir os padrões do passado. A autora chama a atenção para o fato de que uma formação inicial adequada transforma as crenças primárias do aluno-professor, tornando-o capaz de refletir sobre sua prática, com plausibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, procurei apresentar uma base teórica para a investigação, revisando, na seção 1.1, importantes aspectos relacionados à formação de professores de LE. A seção 1.2 foi dedicada ao papel do professor formador. Na seção 1.3, o papel do professor de LE foi discutido e na seção 1.4 os conceitos mais importantes relacionados às crenças de aprendizagem de LE foram abordados. As relações entre crenças e experiências e crenças e ações foram discutidas nas seções 1.5 e 1.6, respectivamente. Finalmente, na seção, 1.7, foi apresentada uma revisão a respeito de crenças sobre o papel do professor considerando pontos de vista do próprio professor e também de alunos e alunos-professores.

Reafirmo, aqui, a relevância deste estudo, já que conhecer as crenças de formadores de professores sobre o papel do professor de LE é um passo importante em direção a uma formação mais qualificada de futuros profissionais da área. A maneira como o formador ministra suas aulas e as atitudes que espera de seus alunos, são capazes de influenciar aspectos da prática do futuro professor, uma vez que isso fará parte da sua experiência e poderá levar à formação de crenças de como ensinar. Este trabalho propõe uma reflexão da abordagem de ensinar do formador, pois, conhecer suas crenças pode colaborar para um caminhar mais firme em direção a mudanças na formação inicial de professores de LE. É por meio do confronto, questionamento e avaliação de experiências anteriores que se conseguirá conceber uma modificação da prática, que levará à formação de profissionais mais preparados e seguros da sua missão.

O próximo capítulo trata da metodologia utilizada para esta pesquisa. São abordados: o contexto da pesquisa, a participante e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, assim como os procedimentos para a análise dos mesmos.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo descrevo a metodologia utilizada para o estudo. Na primeira parte descrevo a natureza da pesquisa, explicitando, também, o tipo de abordagem adotada para a investigação das crenças. Na seqüência, o formato do trabalho é apresentado. O cenário de pesquisa, a participante e os procedimentos para coleta de dados são descritos. Os instrumentos dos quais lanço mão para a coleta são apresentados e explicitados e também os procedimentos para a análise de dados. Finalmente, algumas considerações éticas são feitas.

2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Abordagens qualitativas são muito usadas em pesquisas na área de LE e a aceitação da legitimidade de seus métodos é evidente (JOHNSON, 1992). Segundo a autora, a diversidade de métodos de pesquisa sob essa abordagem aumenta as opções de estudo e compreensão de diferentes fenômenos.

Nunan (2001, p.4) apresenta algumas características da pesquisa qualitativa, dentre elas:

- a) a preocupação com a compreensão do comportamento humano do ponto de vista do agente;
- b) observação naturalista e não controlada;
- c) subjetiva;
- d) proximidade da informação (perspectiva do participante);
- e) exploratória, descritiva e indutiva;
- f) guiada pelo processo e não pelo resultado;
- g) realidade vista como dinâmica.

Para NEVES (1996, p. 1) a abordagem qualitativa tem as seguintes características:

- a) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;

- b) o caráter descritivo;
- c) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- d) enfoque indutivo.

Este estudo se configura como um estudo de caso, cujo objetivo geral é a compreensão da complexidade e da natureza dinâmica da situação observada procurando conexões entre experiências, comportamentos e características relevantes do contexto. Essa abordagem é adequada por sua possibilidade de informar sobre processos e estratégias individuais, como a personalidade e atitudes interagem com o ambiente de aprendizagem (JOHNSON, 1992).

Johnson (*op. cit.*, p. 83) descreve o estudo de caso como:

- a) qualitativo, apesar de envolver algum tipo de informação quantitativa;
- b) naturalístico, porque se baseia em informações coletadas no ambiente em que ocorrem naturalmente, apesar de também valer-se de informação obtidas por outras técnicas;
- c) descritivo, pois descreve um fenômeno, mas pode ir além interpretando um contexto ou cultura;
- d) longitudinal, por poder ser conduzido durante um longo período de tempo, mas muitos estudos são de curta duração.

O estudo de caso foca o contexto e sua descrição, e a pergunta de pesquisa guia o pesquisador em direção a aspectos do ambiente que são pertinentes ao estudo. O interesse maior está em saber o que ocorre e como ocorre e não simplesmente nos resultados (ANDRÉ, 1995).

Nunan (2001) ressalta que um importante aspecto desse tipo de investigação é que a compreensão gerada por esse tipo de pesquisa pode ser aplicada a outros casos. O mesmo autor, porém, aponta que o alcance dessa generalização a partir de uma amostra é complexa, o que pode se tornar uma dificuldade para o estudo de caso. Apesar dos possíveis problemas de validade, essa abordagem tem grande potencial como método de pesquisa em LA, e já está estabelecida na área de aquisição de segunda língua.

Procurando ultrapassar as dificuldades mencionadas, diferentes instrumentos para a coleta de dados sobre o assunto investigado foram usados nesta pesquisa. Estudos com diferentes métodos de coleta são necessários para possibilitar uma visão mais completa do fenômeno investigado. Nunan (2001) sugere que a investigação de crenças de professores deva incluir não só a observação de sala de aula, mas também lembranças estimuladas (sessões de visionamento), entrevistas e diários.

Além da abordagem naturalística¹⁷ ou qualitativa descrita por André (1995), incluindo notas de campo, gravações em áudio e vídeo das aulas, outras técnicas foram utilizadas neste estudo como entrevistas e narrativas verbais e escritas. Assim, várias fontes de coleta de dados permitem a triangulação dos fatos para maior validade dos resultados (JOHNSON, 1992).

2.1.1 A pesquisa de cunho colaborativo

A reflexão sobre sua prática é extremamente importante para o desenvolvimento de qualquer professor, como já apontado anteriormente neste estudo. Porém, essa tarefa não é facilmente realizada, o que me levou a optar por uma pesquisa de cunho colaborativo. De acordo com Magalhães (2002) a pesquisa colaborativa pode levar à reflexão crítica e à negociação sobre a prática de sala de aula e sua relação com os objetivos do professor. As sessões reflexivas realizadas entre o pesquisador e o professor pesquisado possibilitam reflexões sobre as ações deste, podendo gerar a explicitação, problematização, e, até mesmo a modificação de maneiras de compreender sua prática, seus alunos, a si mesmo e aos colegas. O investigado passa de simples participante a participante, agente do processo de pesquisa. Essa co-construção do conhecimento traz uma nova perspectiva à pesquisa em sala de aula, na qual o professor que se habilita a ser observado torna-se, de certa forma, também um investigador, pois gera e analisa informações obtidas (MAGALHÃES, *op. cit.*).

Este estudo teve como participante uma professora que, por meio de sessões reflexivas, discutiu e partilhou sua prática com a pesquisadora.

¹⁷A autora descreve esse tipo de abordagem como “Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa [...] defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” (ANDRÉ, p. 17, 1995).

2.1.2 A abordagem para a investigação das crenças

Os estudos de crenças de ensino e aprendizagem de LE se dividem em três abordagens: a normativa, a metacognitiva e a contextual (BARCELOS, 2001). Na abordagem normativa, crenças são inferidas por meio de questionários fechados, do tipo *likert scale*, com afirmações pré-determinadas, e ao participante cabe simplesmente completá-lo. O BALLI, *Beliefs about Language Learning Inventory*, desenvolvido por Horwitz (1985), é um dos mais usados. Barcelos (*op. cit.*) menciona que os estudos feitos sob essa perspectiva são principalmente descritivos e classificam as crenças dos aprendizes de acordo com as perguntas dos questionários e não investigam a relação entre ações e crenças. Estas “são vistas como idéias pré-concebidas que influenciam na abordagem de aprender e de ensinar” (ABRAHÃO, 2006, p. 219).

Na abordagem metacognitiva crenças são vistas como conhecimento metacognitivo, e são reveladas por meio de entrevistas semi-estruturadas, auto-relatos e questionários semi-estruturados (ABRAHÃO, *op. cit.*). Esses instrumentos oferecem a oportunidade de elaboração e reflexão sobre experiências, mas essa perspectiva identifica crenças como estáveis e não explica as funções das crenças nos contextos dos aprendizes. As crenças não são inferidas de ações, mas de intenções (BARCELOS, 2001).

A última abordagem, a contextual, infere crenças de ações contextualizadas, por meio de observações, entrevistas, diários, desenhos, histórias de vida e sessões de visionamento (ABRAHÃO, 2006). Segundo a autora, a relação entre crenças e ações não é somente sugerida, mas investigada. Crenças são vistas como dinâmicas, culturais, emergentes e sociais. Examinando aulas, ou seja, o contexto em que crenças de professores e alunos são evidenciadas, pode-se compreender porque se ensina como se ensina e se aprende como se aprende (ALMEIDA FILHO, 1993). Esse procedimento contribui não só para a “construção de teoria aplicada na área de ensino de línguas como também para a formação de novos professores e professores em exercício” (ALMEIDA FILHO, *op. cit.*, p. 14).

As três abordagens descritas por Barcelos (*op. cit.*) apresentam vantagens e desvantagens. Enquanto a normativa e a metacognitiva desconsideram a natureza experiencial das crenças, analisando somente afirmações dos alunos, a abordagem contextual visualiza crenças sob uma perspectiva heurística. Porém, essa última demanda muito tempo e é mais apropriada se utilizada com grupos pequenos de participantes.

Abrahão (2006) salienta que a abordagem contextual é a mais recente, e se insere no paradigma qualitativo, de base etnográfica, investigando as experiências do pesquisado, como estes as interpretam e como estruturam o mundo em que vivem. Faz uso de vários instrumentos para possibilitar a triangulação de dados e perspectivas.

Este estudo propõe a investigação de crenças de um professor formador a respeito do papel do professor de LE, como estas se relacionam com suas experiências anteriores de aprendizagem e com a sua prática em sala de aula, portanto, faço uso, neste estudo, da abordagem contextual.

As crenças são aqui compreendidas como dinâmicas, emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, experienciais, mediadas, paradoxais e contraditórias, relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, não tão facilmente distintas do conhecimento (BARCELOS, 2006).

As crenças, neste estudo, são concebidas como dependentes do contexto, por isso o uso da abordagem contextual. São inferidas de ações do professor no seu ambiente de atuação, ou seja, a sala de aula. Além disso, é uma abordagem que procura considerar a influência da experiência anterior de aprendizagem de línguas da participante (BARCELOS, 2001). Por meio de entrevistas e observações, dentre outros instrumentos, a relação entre crença e prática é investigada, buscando-se a conexão com as experiências anteriores do professor observado.

Como as crenças são definidas mais amplamente e caracterizadas como dinâmicas e sociais, essa metodologia possibilita maior riqueza de detalhes sobre tipos de crenças e do contexto em que se desenvolvem (BARCELOS, *op. cit.*). Como estudos desse tipo podem consumir muito tempo, é mais adequado que as investigações envolvam um número pequeno de participantes.

Assim, para realizar um estudo de caso, selecionei um professor formador e investiguei como este age no contexto de sala de aula.

2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O cenário desta investigação foi a sala de aula, que possibilita a observação do participante em seu local de ação, suas interações e relações de experiências no seu fazer.

Uma sala de aula do curso de Letras com 23 alunos de uma instituição particular foi o ambiente selecionado por ser o local de trabalho da professora voluntária para o presente estudo. O curso tem a duração mínima de 8 semestres e máxima de 16 para licenciatura em Português / Inglês e respectivas literaturas. As aulas da disciplina observada – Língua Inglesa IV: Aquisição de Inglês (doravante, metodologia) – são ministradas no 7º semestre totalizando uma carga horária de 75h.

O objetivo geral da disciplina é promover reflexões acerca das teorias de ensino de língua inglesa e propiciar o entendimento dos diversos objetos teóricos e práticos dos métodos atuais de ensino de línguas por meio do estudo crítico das experiências passadas e presentes.

O foco é no professor e não nos alunos, mas as observações da sua atuação são relevantes, pois possibilitam uma análise das relações entre suas crenças e prática contextualizada em sala de aula.

2.3 A PARTICIPANTE

A professora observada é brasileira, formada em Letras e mestre em LA pela Universidade de Brasília. Começou a estudar Inglês aos 4 anos e sempre foi uma aluna motivada. Tem experiência no ensino fundamental e médio, e ensino em escolas de línguas. Atua como professora formadora há sete anos e ministra as disciplinas de metodologia e estágio supervisionado. Envolvida com sua formação contínua, frequenta congressos, produz artigos e continua realizando pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas. Desde o início foi receptiva à pesquisa em sua sala de aula, cooperando de maneira essencial durante todo processo.

A opção por contar apenas com uma participante neste estudo foi feita considerando a possibilidade de realização de um estudo de caso mais aprofundado, analisando as relações entre crenças, experiências e ações da professora pesquisada. A escolha da participante foi feita em primeiro lugar, por ensinar a disciplina relevante para a realização desta pesquisa, e por ter aceitado o convite para participar da investigação, colocando sua sala de aula à disposição para as observações, e prontificando-se a responder os instrumentos de coleta de dados.

2.4 OS PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Em março de 2007 o primeiro contato foi feito com a professora que prontamente concordou em participar da pesquisa. Por questões éticas, um termo de consentimento foi assinado por ela e os primeiros instrumentos começaram a ser aplicados: o questionário escrito, as observações de aula com gravações em áudio, vídeo e notas de campo, e as narrativas sobre sua experiência como aprendiz de LE e como professora de LE e Metodologia.

O questionário escrito foi o primeiro instrumento aplicado. As observações e gravações das aulas foram feitas entre março e junho de 2007. As narrativas foram coletadas durante o mesmo período.

Posteriormente uma entrevista foi realizada para checar aspectos ainda não totalmente esclarecidos pelos instrumentos anteriormente utilizados, além de propiciar a coleta de mais informações. Uma sessão de visionamento na qual a professora pesquisada assistiu ao vídeo de duas de suas aulas e comentou a respeito foi realizada na última fase de coleta de dados.

Finalmente, os dados coletados durante a pesquisa e seus resultados foram apresentados à professora que, por meio da discussão dos mesmos, pode refletir sobre sua prática.

2.5 OS INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

Segundo Abrahão (2006), para que um estudo de crenças sob uma perspectiva contemporânea de investigação, como o proposto aqui, seja adequado, a utilização de um único instrumento para a coleta dos dados não seria suficiente. Assim, para viabilizar a triangulação de dados (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991) e a interpretação destes, a combinação de vários instrumentos se faz necessária. Apresento, a seguir, um quadro com os instrumentos utilizados nesta pesquisa, e, logo após, uma descrição mais detalhada de cada um deles.

Quadro 3: Instrumentos da coleta de dados

Instrumentos	Objetivos	Cronograma
Questionário escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Obter dados referentes ao perfil da professora, experiências anteriores de aprendizagem e ensino de língua inglesa, e sobre sua atuação como professora formadora • Identificar possíveis crenças da professora 	No início do período de observação (março 2007)
Narrativas	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar crenças e experiências e identificar relações entre estas 	Entre maio e junho 2007
Observação de aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir crenças da professora a partir de sua prática • Investigar como experiências anteriores e crenças influenciam essa prática 	De março a junho 2007
Notas de campo	<ul style="list-style-type: none"> • Complementar as observações de aula com a descrição de eventos ocorridos no contexto 	De março a junho 2007
Gravação de aulas em áudio e vídeo	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de detalhes que possam indicar crenças para reflexão posterior • Utilização do vídeo durante sessão de visionamento 	De março a junho 2007
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar e esclarecer dados obtidos nos instrumentos anteriores 	Setembro 2007
Sessões reflexivas ou de visionamento	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar pontos de vista da professora observada a respeito de suas ações • Conscientização da professora sobre sua prática 	Outubro 2007

2.5.1 O questionário escrito

Questionários são bastante utilizados nas pesquisas sobre crenças por serem menos hostis que observações, além de serem de mais fácil tabulação (BARCELOS, 2001). As informações investigadas são controladas por perguntas, tornando esse instrumento preciso e

claro. Podem ser utilizados em pequena e grande escala ou ser coletados em diferentes momentos, além de permitirem respostas em diferentes locais (ABRAHÃO, 2006).

Os questionários podem conter itens fechados, em escala, abertos ou, dependendo do tipo de informação investigada, todos esses itens combinados. Os fechados facilitam a tabulação e são tratados estatisticamente. Os em escala possibilitam a atribuição de valores numéricos a nuances de opinião. Já os abertos, exploram percepções pessoais, crenças e opiniões dos participantes. As respostas podem ser mais detalhadas e ricas, mas requerem análise mais sofisticada dos dados (ABRAHÃO, 2006).

Neste estudo, um questionário escrito de 23 questões (APÊNDICE A) foi elaborado pela pesquisadora. As perguntas foram divididas em categorias iniciais para auxiliar a análise. A primeira parte (questões de 1 a 8) coleta informações pessoais para traçar um perfil da professora. A segunda (questões de 9 a 14) refere-se à sua experiência de aprendizagem. A terceira (questões de 15 a 20), aborda informações relacionadas às suas crenças a respeito do papel do professor de LE, e finalmente, a quarta parte (questões de 21 a 23) procura obter relações entre sua experiência anterior de aprendizagem e sua prática.

O questionário é formado, em maioria, de questões abertas, o que pode facilitar a obtenção de informações mais úteis para a pesquisa, além de refletir mais acertadamente o que a professora pesquisada deseja dizer (NUNAN, 2001).

Porém, algumas desvantagens precisam ser mencionadas. O participante pode achar difícil interpretar o questionário com coerência por sua generalidade, ou pode respondê-lo de acordo com o que acha correto ou adequado. Ainda, quando as afirmações são pré-estabelecidas, o participante pode se achar limitado a escolhas que não expressem totalmente ou realmente suas crenças (BARCELOS, 2001). Procurando suprir essas deficiências que o uso do questionário pode originar, outros instrumentos, como entrevistas, foram utilizados para que a professora investigada pudesse falar sobre suas experiências.

2.5.2 A entrevista

Entrevistas ajudam a “aprofundar questões e esclarecer problemas observados”. (ANDRÉ, 1995, p. 28) e são muito utilizadas em pesquisas na área de LA (NUNAN, *op. cit.*). Podem ser de três tipos: estruturadas, semi-estruturadas e livres.

As estruturadas possuem perguntas preparadas antecipadamente, apresentadas em uma ordem imutável. Permitem esclarecimentos e evitam ambigüidades. As livres são feitas de modo que o entrevistador e os entrevistados conversem livremente sobre questões e tópicos que orientam a investigação (ABRAHÃO, 2006).

Nesta pesquisa utilizei uma entrevista do tipo semi-estruturada cujo roteiro encontra-se no Apêndice B deste trabalho. Nesta, uma idéia geral das informações que desejava coletar foi estabelecida, mas não havia um número pré-determinado de perguntas. Os rumos foram traçados também de acordo com o surgimento de tópicos durante a entrevista (NUNAN, 2001). Adequada ao paradigma qualitativo, a entrevista permite interações mais ricas e respostas pessoais (ABRAHÃO, *op. cit.*).

Nunan (*op. cit.*) ressalta as vantagens desse tipo de entrevista. Além de darem ao pesquisador mais flexibilidade, permitem certo controle dos temas abordados. Nesta pesquisa, a entrevista é instrumento que possibilita obter dados sobre a perspectiva dos participantes a respeito da realidade observada, além de ser fonte de dados utilizados na triangulação com dados coletados por outros instrumentos (ABRAHÃO, 2006).

A entrevista é aqui utilizada, também, como uma forma de verificar a veracidade das respostas do questionário e de informações expressas nas narrativas. Além disso, entrevistas oferecem ao investigado a oportunidade de elaborar e refletir sobre suas experiências e/ou expressar suas crenças.

2.5.3 Narrativas

As narrativas vêm sendo usadas como instrumento de pesquisa com cada vez mais frequência no Brasil e no exterior (BARCELOS, 2001). Na LA, esse interesse é mais recente e concentra-se mais em estudos sobre experiências e narrativas de aprendizes e professores de línguas. Swain e Miccoli (1994), Coelho (2006), Pereira (2006) e Telles (2002b) utilizam narrativas como instrumento em suas pesquisas.

As técnicas conversacionais utilizadas para a sua construção, como entrevistas, discussões e conversas casuais captam “as histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula” (ABRAHÃO, 2006, p. 224).

Barcelos (2001) destaca que “vários estudiosos são unânimes em situar a narrativa como instrumento ou método por excelência que captura a essência da experiência humana e, conseqüentemente, da aprendizagem e mudança humana” (p. 148). Crenças nascem de nossas experiências e a narrativa é uma forma de investigar ambas.

Vários aspectos relacionados a crenças são investigados na LA a partir de narrativas. No quadro a seguir, apresento alguns trabalhos que utilizaram esse instrumento, mencionados por Barcelos (2001, p. 152):

Quadro 4: Estudos sobre crenças que utilizaram narrativas

Investigação de crenças de professores	Vieira-Abrahão, 2002 Lima, 2005 Coelho, 2005
Investigação de experiências e identidades de aprendizes de línguas	Leppanen e Kalaja, 2002
Investigação dos processos de aprendizagem em relação à autonomia de aprendizes de línguas	Paiva, 2005
Investigação sobre as construções das identidades e comunidades imaginadas dos aprendizes	Murphey, Jin e Lina-Chi, 2004
Investigação sobre a experiência de aprender línguas de um pesquisador que analisa sua própria experiência	Lim, 2002

As narrativas, também chamadas de auto-relatos, histórias de vida, estórias, biografias, ou autobiografias são utilizadas para apontar as relações entre as experiências de aprendizagem, crenças e ações em sala de aula da professora investigada. Oralmente, ela descreve suas experiências como aprendiz de inglês como LE, professora de inglês como LE e professora formadora. Esse instrumento é usado no intuito de mapear crenças e buscar entender suas origens (ABRAHÃO, 2006). Segundo a mesma autora, narrativas permitem uma reconstrução dos conhecimentos pessoais e de representações do professor, tornando-o mais consciente.

2.5.4 Observação de aulas

Para registro sistemático das ações e eventos relevantes para esta investigação, observações de aulas foram realizadas. Estas possibilitaram a documentação sistemática de ações e ocorrências significativas para as questões de pesquisa (ABRAHÃO, 2006).

A observação pode ser participante ou não. Na primeira, o pesquisador observa o outro e a si mesmo, tornando-se membro do contexto pesquisado, participando das atividades. No segundo tipo de observação, o que ocorre é observado e gravado pelo pesquisador em sala de aula, mas este não se envolve pessoalmente nos acontecimentos (ABRAHÃO, *op. cit.*). Nesta pesquisa, emprego o segundo tipo de observação.

A prática nem sempre reflete as crenças, como já visto anteriormente, o que torna este instrumento valioso para analisar como as experiências de aprendizagem do professor e suas crenças interferem na sua ação em sala. Estas observações foram complementadas por notas de campo das quais lanço mão durante a análise e interpretação de dados.

2.5.5 Notas de campo

As observações de aula foram complementadas por notas de campo feitas por mim durante as aulas da professora investigada. Tais registros descrevem os eventos ocorridos no contexto pesquisado. Como descreve Abrahão, “incluem relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações” (2006, p. 226).

Notas de campo não oferecem dificuldade para a sua obtenção possibilitando o fácil registro de impressões e reflexões do pesquisador (BARCELOS, 2000). Esse método é um dos mais usados para a coleta de dados sobre interações verbais (JOHNSON, 1992), e funciona como um recurso auxiliar quando outros métodos, como gravações em áudio e vídeo, não conseguem captar todos os elementos.

2.5.6 Gravação das aulas em áudio e vídeo

Como as ações do professor são analisadas, além de sua fala, as aulas foram gravadas em áudio e algumas em vídeo. Esses instrumentos facultam o registro de detalhes nem sempre percebidos pelo pesquisador durante a observação da aula, e serviram como auxiliares na reflexão sobre as crenças do professor. Gravações são usadas na pesquisa qualitativa para registrar em detalhes ações e interações no ambiente investigado (ABRAHÃO, 2006).

As gravações em vídeo possibilitam o registro de aspectos verbais e não verbais das interações, da movimentação de professores e alunos, da organização física da sala de aula, dentre outros aspectos (ABRAHÃO, *op. cit.*). Porém, podem inibir mais do que as gravações em áudio porque identificam os participantes.

Abrahão (2006) ressalta que,

nas pesquisas com foco nas crenças tanto as gravações em áudio como em vídeo vêm sendo utilizadas, uma vez que aquelas se encontram implícitas no discurso e nas ações do professor e alunos e podem ser inferidas pelo pesquisador e pelos próprios actantes em sessões de visionamento (p. 227)

2.5.7 Sessões de visionamento ou reflexivas

As gravações em vídeo foram usadas em sessões de visionamento para que o professor elaborasse a relação entre suas crenças e ações por meio das decisões tomadas durante a aula (BARCELOS, 2006).

Também chamadas de sessões reflexivas, as sessões de visionamento caracterizam-se pela exposição aos participantes das gravações em vídeo das aulas observadas, com o objetivo de identificar o ponto de vista destes sobre suas ações e levar a uma conscientização sobre o seu fazer (ABRAHÃO, 2006).

A principal vantagem desse tipo de instrumento é possibilitar ao professor ver a si mesmo e refletir sobre suas ações em sala de aula, levando a uma possível conscientização de aspectos antes não considerados por ele, gerando crescimento profissional, além de oferecer ao pesquisador dados interessantes que podem ajudar a fazer sentido das práticas observadas (ABRAHÃO, *op. cit.*).

Essa técnica pode levar à compreensão de processos de ensino e aprendizagem mais facilmente do que a partir de outros procedimentos. Permite ao investigado expressar suas interpretações sobre o que está acontecendo em sala e conectá-las aos pontos da lição de onde se originaram (NUNAN, 2001). Nesta investigação, a professora é convidada a refletir e comentar sobre as aulas gravadas em vídeo, tornando possível a obtenção de suas reações sobre aspectos importantes para a pesquisa, além de dar voz à professora em questão.

2.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Para a análise de dados, temas, assuntos ou variáveis relevantes foram destacados procurando compreender como estes se organizam, numa tentativa de explicar seus padrões (JOHNSON, 1992).

Na análise dos dados, significados foram atribuídos a partir dos instrumentos utilizados. Inicialmente foi realizada uma leitura geral dos dados. Em segundo lugar, o texto foi segmentado por temas, segundo os tópicos abordados pela entrevistada. Cada segmento recebeu um título, segundo seu tema. Em terceiro lugar, a pesquisadora leu atenciosamente anotando suas impressões, apontando questionamentos e buscando conexões com as outras partes, temas e características percebidas nos segmentos anteriores (TELLES, 2002). Foi feita, portanto, a organização desse material, dividindo-o em partes, relacionando-as e procurando identificar padrões e tendências relevantes para este trabalho. Num segundo momento, as tendências e padrões foram reavaliados, buscando-se relações e inferências em um nível de abstração mais elevado. A análise surgiu do confronto constante entre a fundamentação teórica do estudo e o que foi desenvolvido durante a pesquisa. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A utilização de múltiplas fontes de dados procurou compensar a imperfeição dos instrumentos, conforme sugerido por Allright & Bailey (1991). Os dados coletados por diferentes instrumentos foram tabulados de modo a permitir sua triangulação, procedimento importante para garantir a qualidade da pesquisa, segundo os mesmos autores.

2.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Qualquer estudo que pretenda atingir níveis de credibilidade deve preocupar-se com a conduta ética por parte do pesquisador. Não há roteiro seguro para tal, mas alguns cuidados devem ser tomados. Assim, a professora pesquisada, esclarecida dos propósitos desta dissertação, autorizou, mediante assinatura de um termo de consentimento, a utilização de todos os dados que fossem obtidos (APÊNDICE E). A identidade dela é resguardada pelo uso do pseudônimo Lina. Além desses aspectos, a honestidade e a confiança são valores aqui observados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentei a metodologia de pesquisa, abordagens na investigação de crenças, cenário de pesquisa e participante, procedimentos para coleta de dados e os instrumentos utilizados. Descrevi, ainda, os procedimentos para análise de dados e algumas considerações éticas.

Como explicitado anteriormente, a utilização de diferentes instrumentos de pesquisa visa uma coleta mais abrangente de dados para a futura triangulação, o que confere maior credibilidade aos resultados do estudo.

Além de contribuir para a área de investigação de crenças em relação à aprendizagem de LE, o presente estudo investiga um aspecto específico relacionado a estas. Como ressalta Barcelos (2006), existem vários trabalhos a respeito das crenças de professores, de alunos, mas poucos sobre as crenças de formadores de professores, o que torna este campo fecundo para a pesquisa.

CAPÍTULO III

DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nos capítulos I e II foram apresentados os construtos teóricos e metodológicos que norteiam este estudo. Neste capítulo, os dados coletados serão discutidos e analisados. Considerando os objetivos desta investigação, divido este capítulo em 4 seções para melhor organizar a discussão dos dados apresentados. Na primeira seção, exponho relatos sobre as experiências de aprendizagem e ensino de LE (inglês) da participante, e algumas crenças já começam a ser delineadas, o que demonstra, a meu ver, a importância da relação entre crença e experiência. Na segunda seção, examino, especificamente, as crenças da professora formadora sobre os papéis do professor de LE. Na terceira seção o foco recai sobre a explicitação das relações entre crenças e experiências da participante. Na quarta e última seção, discuto as relações entre crenças e prática da professora formadora participante.

3.1 AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE LE

A professora observada, doravante Lina, estudou em uma escola fundada por Presbiterianos Americanos, iniciando seus estudos da língua inglesa aos 4 anos de idade. Sua mãe e tios estavam dentre os primeiros alunos daquela instituição, onde também estudou seu irmão mais velho, o que a fazia sentir-se “em casa” enquanto estudava. Desde essa época, desenvolveu respeito e apreciação por essa nova língua.

A vontade de compreender conversas, entre sua mãe e o irmão, e músicas de cantores famosos da época, como Sinatra e *The Platters*, tornaram Lina uma aprendiz bastante motivada. Percebe-se isso em um dos trechos de sua narrativa escrita¹⁸:

[1] *From what I can remember I was totally motivated. I think that the main reason for being motivated was the fact that every time my mother talked to my brother in English, it meant that she did not want me to understand them. Of course, as the youngest of the family and as a curious child, I really*

¹⁸A narrativa escrita foi feita em inglês por escolha da participante.

wanted to understand them. Another reason for being motivated may be the fact that I loved listening to those old Frank Sinatra's songs and also the famous pop groups of that time: The Beatles and The Platters. My brother, whom at that time I considered as intelligent as God, listened to them and sang those songs perfectly¹⁹! (Narrativa escrita)

A perspectiva behaviorista era a dominante na época, e Lina se empenhava para obter reforços positivos, usando a repetição como uma técnica para “dominar” mais a língua alvo.

Apesar de o método de ensino da época parecer, em princípio, desinteressante, ela afirma ter gostado de todos os seus professores e de nunca ter considerado suas aulas de inglês tediosas:

[2] *At that time, I had to drill, drill and drill. I remember drilling folk songs - KKK Kate; Twinkle, twinkle little star, and others. That was the method of the time and, in one sense, it is remarkable the fact that I felt sympathy for all my teachers and that I have never considered my classes as a tedious experience²⁰.* (Narrativa escrita)

Quando questionada sobre quais atividades achava mais interessantes quando estudava outra língua, a sua resposta foi, “gostava de tudo” (Questionário, item 9). Outro trecho que comprova seu gosto pela língua inglesa está presente na entrevista:

[3] P: (...) o que você mais gostava quando estudava inglês (...)
I: (...) Eu gostava da língua, ah, eu achava tão bonita a língua, eu achava tão bacana eu poder falar aquilo, nossa! (Entrevista)²¹

Os indícios encontrados do interesse e motivação de Lina com relação ao aprendizado de LE demonstram que ela era o tipo de aluna que não precisava de muita motivação extrínseca, uma vez que a sua motivação intrínseca era bastante. Conforme destaca Ur (1996), a responsabilidade pela motivação e desempenho é do próprio aluno, e não do professor (vide capítulo I, seção 1.3).

Lina foi uma aprendiz independente que procurava manter contato com falantes nativos, e memorizava expressões aprendidas por meio desses contatos para reproduzi-las

¹⁹ “Do que eu me lembro eu era totalmente motivada. Acho que o maior motivo para minha motivação era o fato de que todas as vezes que minha mãe conversava com meu irmão em inglês, significava que ela não queria que eu os compreendesse. Claro, como a mais jovem da família e uma criança curiosa, eu realmente queria entendê-los. Outro motivo para minha motivação pode ser o fato de que eu amava ouvir aquelas velhas músicas de Frank Sinatra e também grupos pop famosos daquela época: The Beatles, e The Platters. Meu irmão, quem na época eu considerava tão inteligente quanto Deus, ouvia essas músicas e as cantava perfeitamente.”

²⁰ “Naquela época, eu tinha que repetir, repetir e repetir. Eu me lembro de repetir músicas populares antigas – KKK Kate; Twinkle, twinkle little star, e outras. Esse era o método da época, e de certa forma, é fora do comum o fato de eu simpatizar com todos os meus professores e de nunca ter considerado minhas aulas uma experiência tediosa.”

²¹ Conforme as Convenções para Transcrição apresentadas no início deste trabalho, a letra P representa a pesquisadora e a letra I a Informante.

depois. Além disso, tentava “ouvir música e ‘tirar’ a letra” para aprender melhor (Questionário, item 11). Não se lembra de nenhum professor que a tenha marcado especialmente ou influenciado sua aprendizagem, como explicita no item 13 do questionário e neste trecho da entrevista:

[4] P: Você também falou que não lembra de nenhum professor, assim, em especial que te marcou.

I: Não. De jeito nenhum. (...) Professor que tenha me marcado, eu tive professor de química (...). De inglês, nenhum. (Entrevista)

Em sua cidade natal, Lina fez vestibular para o curso de Química, abandonando-o após dois anos e meio, ao perceber que, dentre as matérias curriculares, não conseguia obter sucesso no aprendizado de Física. Talvez sua lembrança de professor marcante de Química se justifique pelo fato de a participante não haver escolhido Letras quando fez vestibular pela primeira vez. Pode-se dizer que o ensino de língua inglesa surgiu como uma segunda opção na vida da professora investigada que desejava ensinar Química, a princípio. Sua decisão por estudar Letras pode ter surgido pelo fato de já dar aulas de inglês em curso particular ou também por sua facilidade em lidar com essa LE.

Outro aspecto interessante é que Lina não vê seus professores como responsáveis por seu sucesso no aprendizado de inglês, o que contrasta com a crença levantada por Barcelos (2005) a esse respeito conforme discutido no capítulo I, seção 1.7.2:

[5] P: E você acha que os seus professores, tanto do (A)²² quanto do (B)²³, eles foram responsáveis pelo seu sucesso no aprendizado de inglês? (...)

I: Não.

P: Era mais o seu, a sua motivação? (...)

I: Eu acho que sim. (Entrevista)

Lina acredita que todos os seus professores dominavam a língua alvo, parecendo corroborar a crença detectada por Garbuió (2006) de que o professor precisa saber gramática, e também Basso (2006) de que o bom professor sabe a língua, domina a gramática, tem bom vocabulário e pronúncia (capítulo I, seção 1.7.2):

[6] P: (...) E você teve algum professor, que em sua opinião, não dominava o inglês? (...)

I: Não.

P: Não, né? Todos você achava que eram

²²Curso livre de inglês onde a participante estudou, doravante, A.

²³Escola regular onde a participante fez seu ensino fundamental e médio, doravante, B.

I: Todos eu acho que sabiam

P: É bom a gente sentir essa segurança

I: Não me lembro realmente, (...), porque olha, Ana²⁴, eu me lembro dela e ela tinha uma característica dela que eu lembro que me chocou, porque ela quebrou o braço, e continuou dando aula pra gente e escrevendo com a mão esquerda com a letra tão bonita quanto ela tinha na mão direita (...) e nós ficamos impressionados como ela tinha essa capacidade, nossa! Ela tinha um inglês lindo. Uma outra que eu não me lembro o nome dela, também tinha o inglês muito lindo. (Entrevista)

Pode-se notar que, apesar de Lina não ter nenhum professor de inglês que a tenha marcado especialmente, o fato de que a professora mencionada na entrevista tinha a pronúncia bonita foi relevante o bastante para ser lembrada.

Apesar da experiência positiva com seus professores nativos da escola regular, o mesmo não ocorreu com um de seus professores particulares. De acordo com seu relato, essas aulas não foram bem sucedidas:

[7] I: Ah, eu já tive um professor nativo que foi particular, antes de eu entrar no (A)

P: Ah, então você teve aula particular?

I: Foi. Tive. Porque como não tinha curso de inglês, né, e um grupo de amigas estava fazendo com esse senhor, me chamou pra fazer junto, aí eu fui. (...). Era um grupo de três, nossa era um caos. A aula dele era um caos.

P: E era melhor pelo fato de ele ser nativo?

I: Não. A aula dele era um caos. (...) e uma pessoa, que a única coisa que sabia era a língua (...) aí é que a gente deitava e rolava durante a aula dele. (Entrevista)

Como se pode notar no trecho citado anteriormente, o mito do falante nativo, mencionado por Basso (2006), de que o bom professor é aquele que sabe a língua inglesa como um nativo, não parece válido nesse caso. É possível inferir, da fala da professora investigada, que o simples fato de ser nativo e dominar a língua alvo não é o bastante para ser um bom professor. Porém, o contato com nativos e com expressões típicas foi importante para o seu aprendizado e para seu desenvolvimento futuro como professora de LE:

[8] *I also remember a technique I employed to develop my vocabulary in the target language. There was a church near my house. I cannot remember which one it was but many English native speakers attended church service there. I used to search for them just to talk. While walking back home I tried to memorize the whole utterances from the previous speech. On the following Sunday, I produced the utterances I had memorized. (...) Time passed by and I was about 17 when I applied for a job at an English course and only there I realized there were some aspects of the target language,*

²⁴Pseudônimo usado para representar uma de suas professoras de inglês.

which I was far from mastering. There were many English native speakers all around and the only thing I could do was to hide myself from them. (...) During that period, I noticed that when the native speakers were talking to each other they spoke informally, using colloquial expressions which I had never been taught ²⁵. (Narrativa escrita)

Lina lecionou inglês em cursos particulares, pré-vestibulares e escolas regulares, adquirindo vasta experiência em diferentes níveis e estilos de ensinar:

[9] I: (...) eu não só tenho Letras, porque isso o professor formador tem que ter, e não só tenho mestrado, porque isso também tem que ter, eu tenho a experiência como professora das pontas. Eu só não trabalhei com 5^a, 6^a, 7^a e 8^a, entendeu?
 P: Mas trabalhou com regular, trabalhou com pré-vestibular.
 I: Mas trabalhei com 8^a série, trabalhei com 1^o, 2^o, e 3^o, trabalhei com curso de língua, cria-, desde os pequenininhos até os grandões do (Y)²⁶ (...) (Narrativa oral)

A partir de trechos de sua fala, pode-se perceber que Lina considera o ensino em escola regular diferente do ensino em curso de línguas, mas afirma ser possível ministrar aulas interessantes no ensino regular:

[10] ... depois do (C)²⁷ fui pro (D)²⁸ (...) no (D) tava voltando pro mesmo esquema de (E)²⁹, né? (...) o que era um choque cultural (...) mas eu tinha na minha cabeça uma coisa assim bem separada, uma coisa é curso de línguas, outra coisa é, né? (...) a realidade, o que é que eu posso fazer? (...) se bem que eu conseguia fazer umas aulas interessantes, ou pelo menos (...) um pouquinho diferente daquelas, das aulas dos meus colegas (...) fazia diferente e fazia diferença, os alunos gostavam. (Narrativa oral)

Esta colocação da participante pode reforçar a idéia de que ensinar no ensino regular é difícil, como foi apontado por Basso (2006) em pesquisa com alunos-professores de Letras. É interessante perceber que o professor formador compartilha da visão de futuros professores a respeito do ensino regular como uma situação adversa (BASSO, *op. cit.*). A crença detectada

²⁵“Eu também me lembro de uma técnica que eu empregava para desenvolver meu vocabulário na língua alvo. Havia uma igreja perto de minha casa. Eu não me lembro qual era, mas muitos falantes nativos de inglês compareciam aos sermões lá. Eu costumava procurar por eles simplesmente para conversar. Enquanto caminhava de volta para casa eu tentava memorizar todas as locuções das palestras anteriores. No domingo seguinte, eu produzia as locuções que havia memorizado. (...) O tempo passou e eu tinha aproximadamente 17 anos quando me habilitei para um emprego em um curso de inglês e somente lá percebi que havia alguns aspectos da língua alvo, que eu estava longe de dominar. Havia muitos falantes nativos de inglês ao meu redor e a única coisa que eu podia fazer era me esconder deles. (...) Durante aquele período, eu notei que quando os falantes nativos estavam conversando entre si eles falavam informalmente, usando expressões coloquiais que nunca me ensinaram.”

²⁶Nome de uma instituição financeira de direito privado onde a participante ministrou aulas.

²⁷Nome de um curso livre de inglês onde a participante trabalhou.

²⁸Nome de escola regular do DF onde a participante trabalhou.

²⁹Nome de escola regular do DF onde a participante trabalhou.

por Basso causa preocupação por revelar certo descrédito e/ou descaso com o ensino de LE na escola regular, o que se perpetua há anos. Creio que os professores formadores devem preparar seus alunos para trabalhar menos em cursos de línguas e mais em escolas regulares, uma vez que as dificuldades e desafios maiores parecem se concentrar nesse ambiente.

Após a conclusão do curso de Letras, Lina passou por um período de acomodação e participou de poucos eventos relacionados ao ensino de LE:

[11] P: (...) E você sempre freqüentou eventos relacionados ao ensino de LE?

I: Não, não. (...) Durante o que, acho que 20 anos eu fiquei assim meio perdida no mundo. (Entrevista)

Renovo, aqui, a importância de procurar melhorar a prática na área em que o professor atua, suprimindo carências em sua capacitação. A participação em eventos e leituras teóricas podem contribuir para a renovação ou resignificação de conceitos desatualizados ou mesmo arraigados por experiências anteriores de ensino e aprendizagem.

Em 2000 Lina ingressou em um programa de Mestrado em Lingüística Aplicada e, seis meses depois, foi contratada por uma universidade privada como professora de fonética e metodologia do ensino de língua inglesa do curso de Letras. Em sua narrativa oral, tece comentários sobre os desafios da profissão:

[12] (...) eu apresentei na segunda um trabalho sobre, sobre, ah o título é, formação de professores de inglês, formar professores de inglês *in just*, o grande desafio, dois pontos, formar professores de inglês *in just three years*. Porque, aí o objetivo do trabalho que tá em andamento, é da gente via entrevista, por estas duas perspectivas, entrevista com o professor formador e matriz curricular, (...) examinando os grandes desafios que o professor formador tem, né, em formar um professor de inglês com essas grades de letras de três anos. (Narrativa oral)

As políticas econômicas e sociais permeiam as políticas educacionais, o que pode mudar os rumos e objetivos desta. É possível perceber, pelo trecho citado, que, apesar de uma mudança de paradigma nos cursos de formação de novos professores, deixando de lado o treinamento para uso do melhor método e focalizando a interação dos agentes da aprendizagem e do ensino, outros problemas existem. Instituições que oferecem ensino de qualidade duvidosa, com currículos que nem sempre proporcionam o desenvolvimento de aspectos como a competência e competitividade na área, flexibilidade e capacidade de resolver problemas são uma constante (capítulo I, seção 1.1).

A participante demonstra preocupação com a formação consciente de seus alunos por meio de sua investigação a respeito das grades horárias dos cursos de Letras. Problemas como organização didático-pedagógica tradicional, contendo disciplinas que não focalizam os

avanços da área de LA, além de objetivos incoerentes com o perfil do egresso (PAIVA, 2004) são alguns dos aspectos discutidos no capítulo I, seção 1.1.

Outra dificuldade com a qual se depara Lina no seu trabalho para formar futuros professores é o desinteresse e falta de objetivos dos alunos, e também a heterogeneidade em termos de conhecimento da língua alvo, o que aconteceu, particularmente, com a turma observada para esta pesquisa:

[13] Difícil, difícil, difícil, difícil, esse semestre eu achei difícil, porque eu, eu via que muitos deles me olhavam assim, com uma cara de quem diz assim, qual é o objetivo de tudo isso afinal? (Narrativa)

[14] P: Entendi. E qual o aspecto mais difícil da sua prática como professora formadora?

I: Ter que lidar com uma turma que em termos lingüísticos é muito heterogênea.

P: Esse é que é o problema?

I: Isso pra mim é muito complicado. Não complicado da heterogeneidade, mas complicado o fato de que aqueles meninos que estão chegando no sétimo semestre não conseguem ler um parágrafo relativamente simples, é pra mim muito chocante, porque esses meninos serão professores. (Entrevista)

O fato de que alguns alunos não pretendem atuar na área é um complicador para o desenvolvimento do trabalho do professor formador, o que é relatado pela participante no seguinte trecho:

[15] (...) mas aí também tem muitos daqueles, muitos dos que estavam aí , por exemplo, nessa turma, não vão ser professores, eles dizem, serão, mas eles dizem que eles não serão. Isso tá até num trabalho que eu fiz (...) que eu te falei que nós apresentamos agora, é uma questão assim que um professor colocou, que um desafio pra ele é dar, é lidar com esse aluno de Letras que diz que não vai ser professor de inglês. Então ele não estuda nada, nem da língua, nem da metodologia, ele não se interessa por nada daquilo, (...) ele vai sendo só aprovado mesmo porque ele não quer nada daquilo. Só que o grande problema é que esse menino (...) na hora do vamos ver ele não sabe nada, ele tem que pegar aqueles textos todos e estudar sozinho. (Narrativa)

Nossa reflexão deve ser então, não somente a respeito dos currículos dos cursos de Letras que demonstram prioridades diferentes por sua excessiva flexibilização, ou sobre a distância entre disciplinas pedagógicas e de conteúdo mencionadas por Paiva (2003), dentre outros aspectos discutidos no capítulo I, seção 1.1 deste trabalho. Deve ser também sobre como lidar com os alunos resistentes ao processo de formação, que não se envolvem durante a formação, saindo despreparados para o campo de trabalho que, eventualmente, irão enfrentar.

Um aspecto interessante mencionado por Lina é o de que sua experiência anterior como professora de LE em cursos de línguas e em escolas regulares foi importante para o seu desempenho como professora de estágio na faculdade:

[16] (...) me dá um embasamento, não teórico, mas um embasamento de vivência mesmo (...) porque às vezes eles (os alunos) chegam muito desestimulados vendo o professor de ensino fundamental ou de ensino médio da escola fazendo alguma coisa, aí eles contam pro professor de estágio, e o professor de estágio fala, “ah não acredito que seja assim.” (...) Então se um aluno de estágio chega pra você, professora dele de estágio, e diz que é assim, você não vai dizer, “ah eu não acredito em você”, (...) ele fica sem chão (...) (Narrativa oral)

Como discutido no capítulo I, seção 1.2, o futuro professor, ao ingressar no curso de formação, traz uma série de crenças com relação à sala de aula, papéis do professor e aluno, livro didático, e outros. Esse conhecimento prévio influencia a compreensão e a aprendizagem desses alunos-professores (ABRAHÃO, 2002), o que reforça a necessidade de refletir sobre essas concepções já existentes.

A experiência de Lina que passou por diferentes tipos de instituições e trabalhou com níveis variados de alunos pode ser enriquecedora e de grande auxílio no preparo de novos profissionais, levando-os a refletir sobre seus conceitos. Os professores em formação, nesse caso, têm a possibilidade de tirar dúvidas ou aprender sobre diferentes ambientes de ensino, aumentando seu leque de informações para lidar com circunstâncias que a profissão lhe apresentará quando estiver em serviço.

Com relação a planejamento de aulas, Lina considera um aspecto importante em cursos de línguas, mas não tanto em ensino regular. Considera que o material didático utilizado por ela quando era professora de ensino regular não oferecia espaço para tal, pois já trazia a aula pronta:

[17] P: (...) E você fazia planos de aula quando você dava aula de LE?

I: Fazia, fazia.

P: Você gostava de fazer? É a minha parte favorita.

I: Agora, quando era aula de colégio regular não. Não, Sílvia, pelo seguinte, (sai para pegar um livro) (...) Não. Porque que eu não fazia plano (me mostra os livros), porque eu seguia, porque eu ia ter que seguir,

P: Já tava tudo pronto, era um manual.

I: Não era um manual, mas você ia ter que seguir essa unidade, por exemplo, e eu tinha o que, cinco, seis, sete, oito turmas de cada, e era aquela coisa (cita texto do livro de cor). (...) A gente já sabia, entendeu. Então não tinha o que você fazer, o que é que eu ia fazer aqui?

P: Não tinha pra onde você ir, né? (...)

I: Não tinha, quer dizer, assim, o que é que eu ia fazer aqui?

P: Que espaço você tinha pra,

I: Pra fazer um plano de aula? Não tinha. (Entrevista)

Essa colocação de Lina pode indicar que o ensino de LE em escolas regulares não exige muito planejamento de aula. Esse comportamento não é, inicialmente, coerente com a crença detectada de que é papel do professor preparar aulas. No curso de Letras onde leciona, a participante exige de seus alunos, que observam aulas na rede pública de ensino, a preparação de aulas para obter melhores resultados. Apesar de sua prática quando era professora de LE nem sempre corresponder ao que ensina no curso de Letras, fica claro que a participante valoriza esse aspecto e o considera papel do professor, o que é discutido na seção 3.2 deste trabalho.

Outra questão importante revelada pela análise de dados é que Lina afirma, em sua narrativa escrita, que participa de seminários e apresentações investindo no seu aprimoramento profissional, aspecto que será discutido na próxima seção:

[18] *Since then I have been taking advantages of the services put at my disposal for professional improvement such as seminars and workshops. I read a lot, participate in professional discussion at meetings and contribute to language-teaching journals³⁰.* (Narrativa escrita)

A análise das experiências de ensino e aprendizagem de Lina possibilita uma melhor compreensão das crenças que serão discutidas a seguir. As passagens aqui apresentadas ilustram como sua formação inicial influenciou e influencia sua prática como professora de LE e formadora. Sua independência como aprendiz demonstra a importância da motivação intrínseca para o aprendizado de uma nova língua, o que irá refletir em sua crença sobre motivação do aluno (seção 3.2). O domínio da língua alvo por parte de seus professores pode ser um aspecto importante na formação da crença de que é papel do professor dominar a LE que ensina. Esses, dentre outros elementos de sua experiência auxiliam na percepção do quadro geral das crenças de Lina.

Nesta seção apresentei e discuti as experiências de aprendizagem e ensino de LE da participante. Aspectos referentes a motivação, atividades e professores que mais marcaram sua aprendizagem de inglês, domínio da língua, o mito do falante nativo, planejamento, dentre outros, foram abordados.

Na próxima seção analiso as crenças da participante sobre o papel do professor de LE, por meio de materiais obtidos com os instrumentos de pesquisa.

³⁰Desde então eu tenho tirado proveito de serviços colocados à minha disposição para desenvolvimento profissional como seminários e palestras. Eu leio muito, participo em discussões profissionais e encontros e contribuo para revistas especializadas em ensino de línguas.”

3.2 AS CRENÇAS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE LE

O professor de LE desempenha papéis variados em diferentes momentos de sua aula. A revisão teórica (vide seção 1.3) apresentou papéis como os de controlador, recurso, facilitador e moderador, dentre outros. Foram também discutidos trabalhos que investigaram as crenças de professores a respeito de seu papel, bem como de alunos a respeito do papel do professor (seção 1.7). Nesta seção, discutirei as crenças apresentadas por Lina sobre o papel do professor de LE.

A primeira delas é a de que é papel essencial do professor preparar as aulas e conhecer técnicas de ensino (Questionário, item 20a). Também na entrevista, Lina afirma que fazia planos de aula quando professora de LE (vide trecho 17, na seção 3.1 deste trabalho) e, pode-se afirmar que agora, como professora formadora, planeja suas aulas, conforme será discutido na seção 3.4 sobre crenças e prática da participante. Quando questionada sobre o que o professor de LE deve fazer para ensinar melhor, a participante menciona “*lesson plan*” como um dos itens:

[19] P: E algo que ele (o professor de LE) deve fazer pra ensinar melhor?
I: *Lesson plan*. (Entrevista)

Essa crença corrobora dados levantados por Basso (2006) que, em sua pesquisa, apresenta crenças de seus alunos da disciplina Estágio Supervisionados de um curso de Letras. Dentre outras, a de que o bom professor sabe preparar suas aulas é mencionada, o que nos remete aos dados coletados aqui. Lina demonstra por sua fala que considera a preparação de aulas aspecto importante da formação de seus alunos, o que será melhor discutido na seção 3.4 deste trabalho.

Outra crença sugerida é a de que é papel do professor motivar o aluno, o que confirma dados levantados por Ur (1996), Harrington e Hertel (2000) e Coelho (2006) (vide seções 1.3 e 1.7.1, respectivamente). Em resposta ao item 20c do questionário, a participante afirma que a motivação dos alunos é tão essencial quanto motivar a si próprio. Essa crença também está presente na resposta ao item 15 do questionário, na qual Lina declara que ser exemplo de motivação faz parte do perfil de um bom professor de língua inglesa, e no item 16 sobre os elementos de uma boa aula. Também neste trecho da entrevista, a participante reitera a crença:

[20] I: Então é assim, eu acho que isso é um todo, então não vai adiantar, então o que eu quero dizer é o seguinte, se você me disser assim, Silvia, “ah,

(...), olha, é porque a literatura diz que essas atividades, essas e essas são as consideradas mais motivantes”. Ah, ta bom, agora bota na mão dessa pessoa, a depender de como essa pessoa use num acontece. Entendeu? Eu acho que o principal pra uma aula ser motivadora, é o professor buscar o aluno, vem cá garoto, ‘VAM BORA’, entendeu?

P; Envolver o aluno

I: Envolver, porque se não envolver o aluno, minha amiga, não tem atividade que resolva não, qualquer uma vai ser um porre. (Entrevista)

A crença de que o professor é responsável pela motivação do aluno é consenso entre professores de língua inglesa que foram participantes de Coelho (2006). Estes consideram que somente o aluno que estiver gostando das aulas irá aprender, e apontam a satisfação deste com o aprendizado de uma LE como uma das responsabilidades do professor. Porém, com Lina, essa informação não procede, pois não atribui sua motivação a nenhum professor, o que nos remete à sua terceira crença, a de que o professor não é o único responsável pelo aprendizado do aluno:

[21] P: E a aprendizagem depende mais do professor ou do aluno?

I: Do aluno, do aluno.

P: É ele que tem que correr atrás. É mais uma responsabilidade dele mesmo?

I: Eu num acredito que, eu acho que a aprendizagem em si são os dois lados da minha mão, né, quer dizer, não pode ter um lado sem ter o outro. Mas, você já me perguntou, assim, algumas mil vezes dos meus professores e tal, e eu aprendi independentemente dos meus professores, entendeu?

P: Você nem tem lembranças assim e aprendeu

I: Não lembro, não lembro mesmo, e eu acho que eu teria aprendido independentemente de quem quer que fosse, entendeu? Mas eu precisava ter alguém competente do meu lado (...) (Entrevista)

Ainda no questionário, no item 20h sobre o papel do professor a respeito da aprendizagem do aluno, a participante manifesta crer que o professor não é o único responsável pelo aprendizado do aluno, mas co-responsável.

Esta crença vai de encontro ao que Barcelos (2005) detecta em um grupo de alunos de Letras em uma universidade federal na qual atuou como pesquisadora e professora. Para a maioria de seus alunos, o professor é responsável pela aprendizagem do aluno, mantendo a idéia de que estão acostumados a serem tutelados pelos professores. Também Silva (2006) menciona a crença de que a aprendizagem de uma língua depende mais do professor que do aluno. Concordo com Barcelos (*op. cit.*) cuja conclusão é a de que professores e alunos precisam estar alertas e procurar desenvolver a capacidade de trabalhar colaborativamente, dividindo responsabilidades.

A próxima crença a ser discutida é a de que o professor deve agir não como controlador, mas como um gerente - planejando e controlando os objetivos da aula, mas fazendo uso da criatividade do aluno - ou facilitador – tornando o aprendizado mais fácil para

os alunos e guiando-os para que encontrem seu próprio modo de aprender com sucesso. Além de desempenhar esses papéis em sua prática, conforme será discutido na seção 3.4 deste trabalho, Lina também menciona o aspecto em resposta ao item 15 do questionário. Segundo a participante, aprender a gerenciar as atividades das aulas faz parte do perfil de um bom professor de língua inglesa.

Esta crença confirma uma mudança de papéis sugerida por Souza (2004), na qual a posição autoritária e tradicional do professor dá lugar ao papel de incentivador. Essa atitude mais libertadora do professor com relação ao seu lugar no processo de ensino e aprendizagem, acredito, é positiva em um curso de formação, pois os mestres aprendizes podem usar essa experiência como referência ao trabalharem com seus futuros alunos. Esse comportamento, a meu ver, ajuda a desenvolver a autonomia e a capacidade crítica do aluno, muitas vezes acostumado a receber as informações já “digeridas” pelo professor.

No que concerne ao domínio da língua-alvo, a crença detectada é a de que é papel do professor dominá-la minimamente, pelo menos (Questionário, itens 15, 20c). Essa crença corrobora o que Garbuio (2006), Basso (2006) e Silva (2006) sugerem em suas pesquisas (vide seção 1.7.2). Garbuio (*op. cit.*) menciona a crença de que o professor deve saber gramática, o que é também detectado por Basso (*op. cit.*), que vai além, referindo-se a domínio de vocabulário e boa pronúncia. Silva (*op. cit.*) cita uma crença que vai ainda mais longe, pois afirma que ensinar uma LE é conhecer sua totalidade. Essa crença é, de certa forma, expressa por Lina no trecho da entrevista em que menciona sua preocupação com a incapacidade de seus alunos terem competência lingüística para ler os textos em inglês usados em sua disciplina no curso de Letras (vide trecho 14, citado na seção 3.1) e complementada pela fala seguinte:

[22] I: (...) Tá, tá bom, mas assim, dá pra um leitor que tenha um mínimo de proficiência de leitura passar pelo parágrafo (...) E chegar (...) E pegar e absorver. Aí qual é o meu grande problema, os meninos não conseguem, aí ficam com preguiça, fazem a prova também na base do dicionário de português

P: A sua prova é em português?

I: *No, no, of course not, in English.* (Entrevista)

Essa passagem ilustra a impressão da participante sobre seus alunos no que concerne ao domínio da LE, e por meio da parte final na qual Lina afirma que suas provas são em inglês, pode-se inferir também a confirmação da crença de que seus alunos devem ter domínio mínimo, pelo menos, da língua-alvo. Talvez se possa estabelecer uma conexão entre essa crença e a experiência que a participante teve com professores que, segundo ela,

“dominavam” bem a língua-alvo. Uma vez que as experiências do professor como aprendiz o influenciam durante sua carreira e muito do que ele faz na prática está relacionado a essa fase (BORG, 2003), pode-se inferir que o fato de Lina mencionar que todos os seus professores dominavam a língua-alvo pode tê-la influenciado a ponto de originar essa sua crença.

A crença de que é papel do professor levar o aluno a desenvolver sua autonomia também é sugerida pelos dados coletados:

[23] Não acho que o professor seja o responsável, mas é também responsável e deve fazer o possível para levar o aluno a desenvolver a autonomia. (Questionário, item 20g).

Entretanto, quando questionada sobre como fazer isso, a resposta foi a seguinte:

[24] P: E como o professor deve ajudar o aluno a desenvolver a sua autonomia?

I: Boa pergunta.

P: De uma maneira, alguma coisa que você acha que pode ajudar o aluno a desenvolver.

I: Não sei.

P: É complicado, né?

I: Muito difícil essa pergunta

P: Tem muita receita de bolo pra isso, né?

I: Pois é, mas a minha resposta eu não sei. (...) É. Mas então me desculpa, você vai ter que fazer a análise de dados desse jeito, não sei. (Entrevista)

No questionário a participante menciona que é importante levar o aluno a desenvolver a autonomia, mas não acha que o professor seja o único responsável. A entrevista revela que, apesar de se sentir também comprometida com esse aspecto, não sabe muito bem como trabalhá-lo.

Os dados levantados por Araújo (2006) também revelam controvérsias entre suas três professoras participantes. A primeira afirma que a autonomia é inerente ao aluno, não havendo necessidade de conscientizá-lo sobre as estratégias que pode utilizar para desenvolvê-la. A segunda professora investigada acredita que o desenvolvimento da autonomia cabe ao aprendiz, isentando o professor desse papel, enquanto a terceira, pensa ser tarefa do professor apoiar os alunos nesse processo.

Talvez Lina não considere esse aspecto realmente uma tarefa do professor, já que não consegue expressar como executá-la. Isso pode estar ligado a sua experiência de aprendizagem, a qual foi autônoma, não por interferência de seus professores, mas por iniciativa própria. A participante desenvolveu suas próprias estratégias (rever trecho 9, seção 3.1) sem auxílio de professores, e foi bem sucedida no aprendizado da língua inglesa.

O fato de ter sido uma aluna muito aplicada e de utilizar suas próprias estratégias para aprender a língua inglesa, sem que nenhum professor a conduzisse, é um exemplo de que,

durante sua aprendizagem, desenvolveu sua autonomia sozinha. Uma de suas estratégias é descrita a seguir:

[25] *As I had noticed how my interlanguage differed from the target language phonological rules and I was really interested in mastering the language I decided to use some recorded materials which I listened at home. I thought that attitude would be a nice way of improving my accuracy in listening. I also recorded myself producing the same texts I had listened to. Afterwards, I compared my utterances to those from the tapes. My goal was to produce utterances exactly as a native speaker³¹.* (Narrativa escrita)

Lina sempre desenvolveu estratégias eficientes para seu aprendizado, até mesmo quando já ensinava Inglês, após graduar-se em Letras. Durante um curso de aprimoramento, a participante usava estratégias, como descrito no trecho a seguir, de sua narrativa escrita:

[26]• Repetition: every time Sue³² corrected someone else, saying anything in a correcting tone, I repeated.

- Answer in unison: during group sessions, every time Sue asked anything I responded aloud with others.
- Talk to self: I used to practice in the target language by engaging in verbal behavior directed to myself.
- Monitoring: most of the time I was able to recognize and correct my own errors in vocabulary and grammar. I remember a situation in which I said “hung” and hoping Sue would not have heard, I immediately corrected to “hanged³³”.

Os exemplos citados ilustram a crença de Lina a respeito do desenvolvimento da autonomia do aluno e demonstram possíveis motivos para sua origem. Como desenvolveu suas estratégias para aprender a língua inglesa sozinha, acha difícil perceber como o professor pode conduzir o aluno nesse caminho rumo à autonomia.

Outra crença encontrada é a de que não é papel do professor saber tudo. Lina indica essa crença ao afirmar que o perfil de um bom professor de língua inglesa inclui conhecimento e preparo, mas não é necessário ter o domínio de um nativo:

³¹“Como percebi que minha interlíngua diferia das regras fonéticas da língua-alvo e eu estava realmente interessada em dominar a língua eu decidi usar alguns materiais gravados que ouvia em casa. Eu achei que essa seria uma boa maneira de melhorar minha compreensão oral. Eu também me gravava produzindo os mesmos textos que havia ouvido. Depois, comparava minhas falas às das fitas. Meu objetivo era produzir falas exatamente como uma nativa.”

³²Pseudônimo usado para representar uma das professoras da participante.

³³“Repetição: todas as vezes que Sue corrigia alguém, dizendo algo em tom de correção, eu repetia; resposta em uníssono: durante as sessões em grupo, todas as vezes que Sue perguntava algo eu respondia em voz alta com os outros; falar sozinho: eu costumava praticar a língua-alvo falando comigo mesma; monitoramento: a maior parte do tempo eu podia reconhecer e corrigir meus próprios erros em vocabulário e gramática. Eu me lembro de uma situação na qual eu disse “hung” e na esperança que Sue não tivesse ouvido, eu imediatamente corriji para “hanged”.

[27] (sobre os elementos de uma boa aula de língua inglesa) professor preparado (Questionário, item 16)
 (sobre o segredo do sucesso de um professor de língua estrangeira) Além de saber a língua, o professor terá sucesso se souber interagir com seus alunos (...) (Questionário, item 17)
 (sobre o papel do professor em relação ao domínio da língua-alvo) Não tenha domínio de um nativo, mas que seja esforçado; que busque sempre dominar um pouco mais. (Questionário, item 20)

Outra informação que reforça a idéia de que o professor pode cometer enganos e corrigir depois, está relacionada à sua experiência durante o tempo em que ensinava LE, pois quando questionada se algum professor seu havia transmitido informações erradas em sala de aula, Lina diz:

[28] I: Em inglês, não.
 P: De ter ensinado alguma coisa equivocada e se ele corrigiu depois.
 I: Não. Mas eu já fiz isso.
 P: E aí o que você fez?
 I: Menina, na hora que eu descobri o que eu fiz,
 P: Você viu depois...
 I: Eu voltei na sala de aula, eu voltei na sala de aula. Porque foi assim,
 P: Isso na época de LE?
 I: Na época de LE, mas era 2º grau, (...) eu iniciei, sei lá, vamos dizer o *present perfect continuous*, aí eu botei o bendito do verbo -ing, e aí entre as regras que eu botei, eu botei que não dobrava, sei lá, eu não me lembro a meleca que eu fiz, e larguei lá porque eu já tava, o sinal tocou e eu fui embora. (...) acontece o seguinte, eu então saí dessa sala, onde eu escrevi uma besteira, larguei lá e fui me embora, e fui pra outra e iniciei a aula. Nisso chega uma garota na porta e diz assim, “Lina, eu entrei e vi o quadro”, (...) “aí eu não entendi, eu queria saber de você, eu to errada, e tal?” aí eu, “como é que é?” aí ela falou de novo. Eu falei assim, não, pelo amor de Deus, eu pedi licença pro povo, fui lá, “Gente, apaga, aquele pedaço que eu falei em tal lugar, esquece, falei besteira” (Entrevista)

Esse trecho reitera a possível crença de que o professor não precisa saber tudo, opondo-se ao que outras pesquisas detectaram. Basso (2006) menciona que saber a língua como um nativo foi uma crença evidenciada durante sua pesquisa, a autora discute o mito do falante nativo (vide seção 3.1 deste trabalho). Silva (2006) também aborda a crença de que saber LE em sua totalidade é necessário para ensiná-la (vide seção 1.7.2 do presente trabalho).

Porém, outros estudos reforçam a fala de Lina, como a de Barcelos (2003) que menciona a crença de que o professor pode errar ou deixar de mencionar informações e, ainda assim, ser um bom professor. Também Pessoa e Sebba (2006), descrevem a crença inicial de uma participante sobre o papel do professor como modelo que não pode errar. Essa mesma participante, após tomar consciência de seus erros, passa a ser mais cuidadosa, corrigir-se e sua crença inicial é modificada, aceitando que o professor pode se enganar e admitir os erros que comete.

Os diferentes resultados das pesquisas apresentadas enfatizam a controvérsia a respeito do assunto. Acredito que não é preciso saber tudo sobre a LE, mas é necessária a capacidade de assumir e corrigir nossos possíveis erros e procurar aperfeiçoar-nos sempre (vide seção 1.1).

A próxima crença discutida é a de que é papel do professor ser comprometido com sua profissão. Quando questionada sobre o que o professor deve fazer para ensinar melhor, Lina responde:

[29] I: (...) eu acho que ele precisa ser comprometido mesmo,

P: Comprometimento, né?

I: Ele tem que ser comprometido com a, né. É aquela coisa do, “ah eu não vou levar uma música porque na escola não tem som”. Ué, mas você não tem na sua casa, que você possa levar? “Ah, mas o meu aluno não tem material didático”. Ué, mas você como professor sabia que sua profissão era assim, não dá pra você imprimir na sua casa, (...) aí você consegue fazer uma aulinha um pouquinho melhor. (Entrevista)

A participante expressa essa possível crença em outro instrumento ao afirmar que dentre os elementos de uma boa aula de língua inglesa estão professor preparado, quadro, recursos audiovisuais, bom livro didático, cópias de exercícios, porém, afirma:

[30] concordo com Leffa que tudo isso é bom e importante, mas se eu não tiver tudo isso, os alunos já me bastam! **(o recurso principal sou eu e meu interesse em preparar uma boa aula!)**³⁴ (Questionário, item 16)

Essa crença corrobora resultados de pesquisas como as de Garbuio (2006), Coelho (2006) e Basso (2006) (vide seção 1.7.1 e 1.7.2). A missão de ensinar só é possível, creio, se o professor tiver, além de conhecimento, dedicação. Muitos dos alunos de Letras irão enfrentar a realidade de escolas públicas sem recursos e com alunos, a princípio, desestimulados. É um cenário nada animador que demanda compromisso com nossa profissão e com as vidas dos alunos que se vai influenciar.

Outra crença sugerida é a de que desenvolver o gosto do aluno pela disciplina está entre os papéis do professor:

[31] P: (...) E, o professor é o único responsável por desenvolver o gosto do aluno pela disciplina?

I: Ah, não. Acho que não. Talvez seja o último.

P: O último?

I: Não, to brincando, mas num é o único não. O gosto não. (Entrevista)

A fala da participante indica a crença, mas demonstra que não considera esse papel muito marcante dentre as atribuições do professor. Coelho (2006) também detectou a crença

³⁴Grifei.

de que é função do professor fazer com que o aluno goste da língua e, além disso, acredite na sua importância para seu futuro. A autora justifica a crença pela história de aprendizagem dos participantes que se sentiam motivados, ou não, por seus professores. É possível que Lina não demonstre tanta importância a essa crença devido a sua experiência de aprendizagem não ter sido marcante nesse aspecto. Ela não se lembra de professores que tenham deixado impressões fortes durante sua aprendizagem de língua inglesa, e atribui muito do seu sucesso a seu próprio esforço e motivação (vide seção 3.1 deste trabalho).

O papel do professor com relação à avaliação também é mencionado nos instrumentos. Quando questionada a esse respeito, responde:

[32] IMPORTANTÍSSIMO, se entendida como parte do processo: ensino-aprendizagem-avaliação. O professor precisa entender também dos diversos instrumentos avaliativos e precisa usar as avaliações para re-pensar suas aulas e conteúdos. é também necessário lembrar dos critérios de confiabilidade, validade, ... (Questionário escrito)

Pode-se inferir a crença de que o papel do professor de LE seja o de responsabilidade praticamente total pelo processo de avaliação, mas, no curso de formação isso pode ser diferente. O aluno-professor tem maturidade, segundo a participante para decidir alguns aspectos, como número de avaliações ou seus pesos. Sobre a participação do aluno de LE no processo, ela afirma:

[33] P: (...) os alunos de LE, quando você dava aula de LE, ou se você, os alunos seus que vão dar aula de LE, o que você diria pra eles que,
 I: Eu não sei, eu não sei como um aluno que está ali, pode, eu não sei como que ele pode, sabe?..
 P: Participar da avaliação
 I: Isso ta nos PCNs, (...) não tá? Participar da avaliação, eu não sei como o aluno pode (...) *Self evaluation*, seria uma, mas, do que eu entendi (...) Do que eu entendi de uma proposta que existe é que o aluno participe mais efetivamente da construção (...) dos instrumentos. E aí eu me pergunto assim, aluno não é mais ou menos como meu filho? Que maturidade o meu aluno tem, que maturidade o meu filho tem pra saber, porque eu estou dizendo que às 6 da tarde é o horário dele tomar banho, às 7 horário dele jantar. (...) Eu acho que o aluno não tem, não sei, eu acho que certas coisas são responsabilidade do professor, e me parece que tem gente, pessoas que eu respeito muito, que estão começando a querer dividir as responsabilidades, algumas responsabilidades que o professor tem (...) Não, não é pra gente dividir não. É responsabilidade do professor, algumas responsabilidades são da família, outras não, as responsabilidades são do aluno, e cada um (...) cada macaco no seu galho fazendo a grande árvore, né? (Entrevista)

Pode-se dizer que a participante não pensa que essa responsabilidade deva ser também exercida pelos alunos por considerá-los imaturos para tal. Moraes (2006) investigou crenças de uma professora de língua inglesa e dezoito alunos do segundo semestre de um curso de

Licenciatura em Letras sobre avaliação e uma delas é a de que avaliar não é uma atividade que deva ser compartilhada pelos alunos (seção 1.7.2 deste trabalho), reforçando a crença de Lina de que cabe apenas ao professor desempenhar esse papel. A participação do aluno de LE não é viável.

Outra importante crença encontrada é a de que é papel do professor participar de eventos da área de ensino e aprendizagem de LE e fazer leituras sobre teorias de ensino. Os eventos que trazem mais técnicas de ensino, como o Braz-Tesol, seriam de maior valia para melhorar a atuação do professor:

[34] Braz-Tesol é fundamental pra todo professor de língua inglesa, de língua estrangeira, ele é fundamental, se você trabalha assim com curso de língua, claro que ele é fundamental (Narrativa oral)

Um trecho que demonstra a importância dada pela participante a leituras extras para o desenvolvimento do professor é o seguinte:

[35] P: E leituras sobre teorias de ensino?

I: Ai eu acho que tem que ter. Bom, e é essa minha crença que faz eu montar o curso daquele jeito, né. Até mesmo pra que eles usem aquelas teorias, por exemplo, ali eles estudavam diversos métodos, então eles podem botar a mão na massa dessa forma, pera aí, olha, aquilo que foi usado com método tal, num sei das quantas, eu posso usar como uma técnica, né, e é o que eu mais bato em cima disso (Entrevista oral)

Além disso, a participante incentiva seus alunos a participarem de congressos da área de ensino e aprendizagem de línguas:

[36] Se bem que eu incentivo muito os meus meninos a participarem de congresso, e tudo, quando tem o de Goiânia, que é o seminário de línguas, eu sempre levo gente daqui da Católica, incentivo a ir, e tal, tem épocas que vai um ou dois, tem épocas que vai um montão (Entrevista oral)

Abrahão (2002) menciona a necessidade de reflexão sobre teorias e estratégias e o professor precisa dessa reflexão para que sua prática seja mais competente. A participação em congressos, acredito, pode iluminar várias reflexões.

Por meio da análise de dados coletados pelos instrumentos de pesquisa foi possível detectar algumas crenças da participante a respeito do papel do professor de LE. As crenças aqui discutidas parecem ligadas a estudos de vários pesquisadores apresentados no capítulo de revisão teórica. Algumas, como ser papel do professor preparar as aulas e conhecer técnicas de ensino, bem como motivar o aluno, confirmam dados levantados em outros estudos (BASSO, 2006; COELHO, 2006). Já a de que o professor não é responsável pelo aprendizado do aluno vai de encontro a dados levantados em outras pesquisas (BARCELOS, 2005; HARRINGTON e HERTEL, 2000).

É possível notar a ligação entre várias crenças de Lina e suas experiências anteriores de aprendizagem e ensino de línguas, o que confirma a discussão do capítulo I a esse respeito. Na próxima seção trato dessas relações e discuto como experiência e crenças se entrelaçam, muitas vezes, tornando difícil separá-las.

3.3 RELAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS E A EXPERIÊNCIA DA PARTICIPANTE

A relação entre crenças e experiências é evidente segundo estudos da área de LE (BARCELOS, 2000; CONCEIÇÃO, 2004) o que torna a análise dessa ligação pertinente. Segundo Dewey (1973) a experiência vivenciada é uma força que move o indivíduo. De acordo com o mesmo autor, dois princípios são importantes para a compreensão de experiências: o da continuidade e o da interação. O primeiro refere-se à ligação de experiências passadas e futuras, e o segundo refere-se às trocas entre o indivíduo e o meio (conforme discussão na seção 1.5). As experiências da participante serão analisadas segundo esses princípios.

Na seção 3.1 já apresentei um pouco as experiências da participante, o que auxiliará na compreensão do quadro geral das relações aqui traçadas. A primeira relação diz respeito à crença de que é papel essencial do professor preparar as aulas e conhecer técnicas de ensino. A experiência anterior de Lina com ensino de LE demonstra que ela planejava suas aulas para curso de línguas, mas não para o ensino regular. Sua explicação para tal é a de que o livro didático adotado no ensino regular não oferecia espaço para planejamento, já era muito estruturado, conforme discutido na seção 3.1 deste trabalho.

Percebe-se que a participante considera o conhecimento de técnicas de ensino como auxiliares para uma boa aula, pois, além de utilizá-las no curso de formação (vide seção 3.4), incentiva seus alunos a participar de eventos, como o Braz-Tesol, que oferece treinamento nessa área, conforme trecho 34, da seção 3.2 deste trabalho.

O fato de Lina não planejar suas aulas do ensino regular como fazia no curso de línguas pode indicar uma relação com a crença de que ensinar nesse ambiente é mais difícil, conforme pesquisa de Basso (2006). Esse comportamento, acredito, pode aumentar o descrédito à disciplina de LE no ensino regular. Porém, a participante trabalha esse aspecto com seus alunos do curso de Letras, valorizando o planejamento de aulas, como será discutido na seção 3.4

Penso que um novo olhar sobre como abordar e trabalhar o ensino nesse ambiente seja interessante, uma vez que a maioria dos alunos só terá oportunidade de aprender outra língua durante o período em que está na escola regular. As impressões que ele terá sobre essa nova língua podem ser determinantes para seu sucesso ou não em futuras investidas para aprendizagem de uma LE, o que nos remete ao princípio da continuidade, descrito por Dewey (1973).

A crença de que é papel do professor motivar o aluno também está conectada à experiência de Lina. Como discutido na seção 3.1, sua motivação para o estudo da língua inglesa era intrínseca e evidente, não necessitando de seus professores para tal. Apesar disso, a participante acredita que o professor deve motivar seus alunos, buscando envolvê-los para que as aulas e atividades sejam mais interessantes (vide trecho 20, seção 3.2).

Contudo, quando questionada sobre a responsabilidade pelo aprendizado do aluno, Lina expressa a crença de que esse não seja um dos papéis do professor de LE. Talvez isso esteja ligado à sua experiência de aprendizado independente, na qual a participante desenvolveu suas próprias estratégias para aprender língua inglesa com sucesso, conforme discussão nas seções 3.1 e 3.2 deste trabalho.

A crença de que é papel do professor agir como um gerente ou facilitador, e não como controlador, não parece estar relacionada à sua experiência, descrita no início da seção 3.1. Lina estudou em escolas tradicionais que utilizavam métodos estruturais. A perspectiva behaviorista era a dominante na época, o que nos leva a crer que o papel que seus professores de LE desempenhavam em sala estão entre os mais tradicionais, descritos por Souza (2004) e outros autores na seção 1.3 deste trabalho. Provavelmente, essa crença tenha surgido durante seus estudos posteriores, na faculdade e no mestrado, a respeito dos papéis diferenciados que o professor pode desempenhar dependendo da abordagem utilizada.

O domínio mínimo da língua alvo é outro papel que Lina atribui ao professor de LE. A relação entre essa crença e sua experiência está, provavelmente, no fato de que a participante teve professores que, segundo ela, tinham conhecimento evidente da língua inglesa (vide trecho 6, seção 3.1). Lina expressa a preocupação com seus alunos-professores quanto a esse aspecto, e procura, em sua prática como formadora, trabalhar o domínio da língua-alvo utilizando textos em inglês, ministrando suas aulas e aplicando provas nessa língua, conforme discussão na seção 3.2 e 3.4 deste trabalho.

Compreendo que a atenção dada pela participante a esse aspecto da formação de professores é bem pertinente, pois estes precisam ter competência lingüística específica para

ensinar outro idioma. Lina expressa, em sua fala, apreensão no que diz respeito à capacidade de seus alunos em formação ensinarem uma LE, conforme trecho 22 da seção 3.2. Reitero a importância do domínio, mesmo que mínimo, que o professor deve ter da língua que será ensinada. Caso contrário o círculo de ensino de baixa qualidade presenciado pelos próprios alunos de Lina durante suas observações de aulas em escolas públicas (vide trecho 42, seção 3.4) não será quebrado.

Quanto ao desenvolvimento da autonomia do aluno, a participante acredita ser papel do professor, porém, não pensa que este seja o único responsável. A relação dessa crença com sua experiência está provavelmente no fato de que Lina foi uma aluna autônoma, mas não porque seus professores tenham desenvolvido essa autonomia.

Ainda, durante a entrevista, afirma não saber trabalhar esse aspecto da formação do aluno (vide trecho 24, seção 3.2). A participante desenvolveu suas próprias estratégias e buscou meios para melhorar suas habilidades da língua inglesa sem precisar de seus professores para tal, o que pode tê-la levado a fazer essa afirmação. Porém, como será discutido na seção 3.4, em sua prática, Lina gera discussões em sala que são auxiliares no desenvolvimento da autonomia de seus alunos-professores.

A próxima crença relacionada à experiência da participante é a de que o professor não precisa saber tudo, pode se enganar e corrigir-se depois. Quando era professora de língua inglesa, Lina cometeu enganos (vide trecho 28, seção 3.2), e corrigiu-se depois. Porém, não se recorda de nenhum erro cometido por seus professores quando era aluna de LE.

Já a crença de que é papel do professor desenvolver o gosto do aluno pela disciplina não encontra relação com as experiências da participante expressas nos dados coletados. Lina não se lembra de professores de inglês que lhe tenham causado forte impressão durante seu aprendizado dessa língua, conforme expresso no trecho 4 da seção 3.1.

Conforme discutido na mesma seção, talvez essa não ligação entre crença e experiência ocorra porque a participante optou por estudar Letras após desistir de seu curso de Química. O ensino de LE surgiu como uma segunda opção na vida de Lina. Há também o fato de que a participante veja o seu sucesso no aprendizado dessa língua como independente da influência de seus professores, conforme deixa claro no trecho 21 da seção 3.2.

A última crença discutida nessa seção é a de que participar de eventos da área de ensino e aprendizagem de línguas e fazer leituras extras é papel do professor de LE. Quando a participante foi professora de LE, participou de eventos e oficinas (vide trecho 18 da seção 3.1), o que considera auxiliar no desenvolvimento da competência do professor.

As experiências de Lina, em sua maioria, estão relacionadas à suas crenças, ou vice-versa, o que corrobora a idéia de que a conexão entre fatos vividos no passado e resultados presentes é real. O aprendizado que resulta das conexões entre experiências continua a influenciar o professor formador e, como discutido neste trabalho, ressoa na formação dos alunos-professores por meio do tipo de instrução que recebem no curso de Letras.

Passo agora à última seção da análise de dados, onde discuto as relações encontradas entre as crenças e prática da professora participante. A maioria tem ligação com a ação de Lina, porém, inconsistências também foram encontradas.

3.4 RELAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS E A PRÁTICA DA PARTICIPANTE

A investigação da prática auxilia a compreensão de crenças, haja vista a influência que as ações podem exercer sobre aquelas e vice-versa (BARCELOS, 2006). O contexto torna-se, assim, necessário para entender a ligação existente entre crença e ação e as possíveis inconsistências entre elas. Crenças e comportamento estão conectados, e a ação, muitas vezes, reflete a crença. Contudo, fatores como exigências da escola, currículo, políticas escolares, dentre outros, podem influenciar as ações, causando dissonância entre estas e ações (capítulo I, seção 1.6.1). É importante reiterar que a prática do professor está intimamente ligada à suas experiências e crenças (CONCEIÇÃO, 2004), o que torna a investigação dessas relações relevante.

A crença de que é papel do professor preparar aulas e conhecer técnicas de ensino está, a meu ver, relacionada à prática da participante, pois, em suas aulas, procura utilizar diferentes técnicas de ensino. Uma técnica usada foi a de colocar os alunos sentados em duas fileiras, uma de frente para a outra. Ao comando da professora eles deveriam discutir com o parceiro a sua frente, perguntas relacionadas a um texto sobre a abordagem comunicativa.

[37] *Ok, look, pay attention. This group here, ok, this group here is going to ask you questions about the paper, ok? And keep on talking about the paper until I clap my hands. The moment I clap my hands, you move, only you move, ok? You come here, and you come here, and you come here, so (a student's name) you go there, yes³⁵?* (Gravação em áudio)

³⁵“Ok, olhem, prestem atenção. Esse grupo aqui, ok, esse grupo aqui vai fazer perguntas sobre o texto, ok? E continuem conversando sobre o texto até eu bater palmas. No momento em que eu bater palmas, vocês se movem, somente vocês se movem, ok? Vocês vêm para cá, e vocês para cá, e você para cá, então (o nome de um aluno) você vai para lá, sim?”

Além disso, após a utilização da técnica, Lina discute com os alunos quais os objetivos por trás dessa atividade e qual a sua relação com o texto discutido. Nesse aspecto, nota-se que a professora foi coerente com sua crença, porém, não é bem o que ocorre com relação ao planejamento.

Segundo Lina, planejar aulas no ensino regular, onde utilizava um livro didático que já trazia tudo pronto, não era necessário (vide trecho 17 da entrevista na seção 3.1 desta dissertação). Esta prática é notada na pesquisa de Basso (2006), na qual professores, graduados recentemente, seguiam livros didáticos prescritivamente, apresentando, em sua prática, concepções de linguagem, de aprender e ensinar existentes há décadas, sem evoluírem. Apesar de nem sempre planejar suas aulas durante o tempo em que ensinava LE na escola regular, Lina sugere a seus alunos, no curso de formação, que o façam:

[38] Olha, você falou agora a pouco de um novo colega, e que foi formado, passou pela minha mão também, e eu não me sinto responsável pelo jeito como que ele é, mas eu já conversei com ele sobre isso algumas vezes, ele é muito sério, ele não sorri nunca, inclusive, ele fez estágio comigo, e isso era uma das coisas que eu mais falava pra ele, porque, eu dizia pra ele o seguinte, olha, *you really know English, but please, lesson planning*. Se você não (...) pra *lesson plan* COM CARINHO, pensando no seu aluno, a aula não acontece, a aula fica aquela pasmaceira. (Entrevista)

A prática de Lina durante o tempo em que ensinava LE na escola regular pode sugerir uma perpetuação da idéia de que ensinar LE nesse ambiente não exige muita preparação. Talvez isso esteja ligado à crença detectada por Basso (2006) de que ensinar língua inglesa em escolas públicas é impossível (vide seção 1.2).

Já durante sua atuação como professora formadora, nota-se que há uma preparação das aulas, pois a participante faz uso de técnicas e atividades diversas para ilustrar suas aulas no curso de Letras. Em minha compreensão, outro indício dessa preparação está na escolha dos textos que são discutidos durante as aulas, levando os alunos a refletirem sobre vários aspectos do ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, Lina incentiva seus alunos-professores a fazerem planos de aula para que suas aulas sejam melhores e mais motivadoras, conforme foi discutido na seção 3.2, trecho 19.

A crença de que o professor deve motivar os alunos, discutida na seção anterior, é refletida pela prática de Lina que, utilizando atividades diferentes e técnicas, procurava motivar sua turma de professores aprendizes. A participante, além da técnica descrita no início desta seção, trazia vídeos para ilustrar as aulas:

[39] Na aula de hoje a professora exhibe o vídeo 'Language Teaching Methods' para seus alunos e discute como cada um poderia ser adaptado em

suas salas de aulas. A professora checa a compreensão do vídeo, que é todo em inglês, por meio de perguntas aos alunos. Lina chama atenção dos alunos para aspectos do método comunicativo, como o papel do professor. (Notas de campo, aula do dia 23/03/2007).

Também preparava atividades no laboratório de línguas (gravação em vídeo³⁶, aula do dia 20/04/2007). Além disso, Lina discutia a validade dessas atividades e se elas seriam adequadas para uso com as futuras turmas dos professores aprendizes.

A próxima crença relacionada à prática é a de que o professor deve desempenhar o papel de gerente e/ou facilitador em sala de aula. Lina age coerentemente ao gerenciar e facilitar o trabalho de seus alunos durante as aulas (gravação em áudio, aula do dia 09/03/2007) desenvolvendo atividades que os levam a encontrar as respostas para questões trazidas por ela ou que surgem durante as discussões.

No que concerne à crença sugerida pela participante de que é papel do professor de LE “dominar” a língua-alvo, a prática ratifica a crença, pois Lina ministra a maioria de suas aulas em inglês, e também espera que seus alunos participem na língua alvo:

[40] I: *Now, tell me, before going to our question 5, tell me, what is authentic language? In Portuguese it is “autêntica mesmo, linguagem autêntica” what is it?*
 Student: *Language used really in the language that people speak*³⁷.
 (Gravação em áudio).

Além disso, grande parte dos textos utilizados em sua disciplina é em inglês, o que gera alguns problemas. Lina menciona que a maioria dos alunos da turma observada para este estudo não tinham muito domínio da língua inglesa, o que dificultava as discussões em sala de aula, segundo trecho 14, da seção 3.1. Uma vez que vários alunos não correspondem às expectativas da participante, algumas discussões têm que ser desenvolvidas em português:

[41] I: Lembra quando a gente leu o primeiro texto, eu falei pra vocês que tinha uns termos que eram chave, e sem saber aqueles termos chave fica complicado. Linguagem autêntica, e material autêntico têm a ver com autenticidade mesmo da coisa, material que não foi preparado para o ensino de língua. (Gravação em áudio).

Creio ser essa uma boa forma de chamar a atenção do professor aprendiz para a importância de ter bom conhecimento sobre o que pretende ensinar. O fato de Lina exigir de

³⁶Os dados coletados por meio de gravações em áudio e vídeo não foram incluídos nos apêndices por questões de espaço, mas encontram-se disponíveis para consulta em formato digital.

³⁷I: Agora me digam, antes de irmos para a questão 5, me digam, o que é linguagem autêntica? Em português é ‘autêntica mesmo, linguagem autêntica’, o que é? Aluno: Linguagem usada realmente na linguagem que as pessoas falam.”

seus alunos que se expressem e compreendam a língua-alvo, será de grande utilidade quando estiverem em campo, frente a sua própria sala de aula.

Outro indício dessa crença é percebido quando a participante fala sobre seus alunos de estágio que vêm decepcionados com o que presenciam nas aulas das escolas regulares onde fazem observações:

[42] Aí o povo chega assim, “Ai Lina, credo. Aquelas aulas horrorosas, professora que num sabe port-, e nem inglês, a professora falando *quiz* (pronúncia errada) (...) E aí eu fico assim, meu Deus, mas porque é que a pessoa ficou assim tão chocada? Esqueceu como é que é? Mas enfim, aí a gente tem que conversar que, né, pra num fazer igual, pererê pororó, e a menina ficou chocada que a professora ia dar um *quiz* (pronúncia de *kiss*) na aula seguinte. (Entrevista)

Pode-se dizer que a participante acha necessário que seus alunos não perpetuem o padrão percebido por eles nas observações em escolas públicas³⁸, de professores ensinando sem ter domínio da LE. Há a preocupação de prepará-los melhor para desempenhar o seu papel de ensinar, com competência e domínio, a língua-alvo.

Quanto à crença do papel do professor sobre o desenvolvimento da autonomia do aluno, Lina afirma não saber como trabalhá-la (vide seção 3.2 desta dissertação). A oportunidade que a professora formadora oferece a seus alunos de desenvolverem esse aspecto se resume a decidirem os temas que serão abordados nas apresentações em grupo durante o semestre. Em sua narrativa, Lina expressa uma das formas como trabalha o desenvolvimento da autonomia em sua prática:

[43] Lógico, a gente cansa, e assim, eu não gosto, eu não gosto de ficar como professora determinando demais trabalho em grupo, vai ser o tema esse, o tema aquele, eu não gosto muito disso não. De eles terem um pouquinho, ou pelo menos eles pensarem que eles têm um pouco de autonomia, né? E outra coisa se eu fico sempre em cima do mesmo tema, eles deixam de fazer os trabalhos e passam a copiar dos trabalhos dos semestres anteriores, entendeu? (Narrativa oral)

Apesar da impressão inicial de que a participante trata o desenvolvimento da autonomia de seus alunos do curso de Letras superficialmente, durante as discussões de textos em sala, Lina procura levá-los a pensar criticamente, tirando suas próprias conclusões a respeito dos temas abordados.

Durante a sessão de visionamento, a participante parece tomar consciência de que trabalha a capacidade crítica de seus alunos em diferentes momentos de suas aulas, levando-os a tirarem suas próprias conclusões sobre as teorias às quais são expostos.

³⁸Os alunos observam aulas em escolas da rede pública como requisito da disciplina Estágio Supervisionado, também ministrada pela professora participante na mesma instituição.

[44] I: (...) eu gostei quando ela (Lina) fala assim, “so, think about it”.

P: E você faz muito isso.

I: É?

P: Tentando puxar sempre deles, isso é uma coisa que eu percebo.

I: É? Então vai ver que isso é uma crença minha, né, de que o aluno é capaz de pensar (...) o que eu acho muito importante (...) eles têm que ter capacidade de criticar aquilo (...) (Sessão de visionamento)

A capacidade do aprendiz de gerenciar seu aprendizado, tornando-se mais consciente desse processo e menos dependente do professor é mencionada por Araújo (2006). A autora sugere que o professor crie condições favoráveis ao desenvolvimento e uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos para que gerenciem e auto-avaliem o aprendizado conscientemente.

As diretrizes curriculares para os cursos de Letras (vide seção 1.1 deste trabalho) citam o desenvolvimento da autonomia do aluno como prioridade pedagógica, o que atesta a importância desse aspecto. Uma vez que, ao ingressarem no curso de Letras, os alunos já trazem crenças sobre o que seja ensinar (ABRAHÃO, 2002), o formador deve levá-los a perceber quais destas estão ou não equivocadas; caso contrário, padrões discutidos nesta seção, como o de que o aluno está acostumado a receber as informações do professor já prontas e simplesmente usá-las, vão continuar ocorrendo. Acredito que se os aprendizes do curso de Letras não são autônomos, podem se tornar professores que não conduzirão seus futuros educandos por caminhos que levem à autonomia. Conforme discutido na seção 1.1 deste trabalho, por meio de discussões reflexivas em suas aulas de metodologia, o formador pode levar a uma prática docente mais efetiva e menos estática.

A crença de que comprometimento é papel do professor está vinculada à prática de Lina quando fala para seus alunos sobre os desafios da profissão:

[45] P: Porque é difícil realmente

I: É porque a profissão é essa, num já sabia que ia ser assim?

P: É, eu tinha um professor que falava isso mesmo.

I: Ah é isso que eu falo pros meus alunos de estágio. Ó, a profissão é essa,

P: A realidade é essa

I: A profissão é essa

P: Abracem ou

I: Ou pule fora, vá fazer outra coisa. (Entrevista)

Esse trecho complementa o citado na seção 3.2, que trata da crença em questão. A participante usa sua experiência de ensino para vários níveis e ambientes diferentes, (vide seção 3.1) para chamar a atenção de seus alunos para realidades que poderão enfrentar e maneiras de lidar com elas. A pesquisa de Basso (2006), discutida na seção 1.2, menciona a crença de que é impossível ensinar língua inglesa em escolas públicas. Penso que a

valorização do ensino de língua estrangeira passa pela reflexão dos professores em formação a respeito do papel dessa disciplina, principalmente na escola pública, onde é tratada, muitas vezes, com descaso e descrédito. Parte da mudança desse cenário depende do comprometimento com o qual os professores encaram e atuam em suas salas de aula.

Outra relação encontrada é a respeito de avaliação. Lina afirma que o professor não é o único, mas é o maior responsável por esse processo:

[46] P: E sobre avaliação, ela deve ser feita também pelos alunos ou é papel exclusivo do professor?

I: (...) Como é que ele vai participar, me diz. Eu acho que ele vai participar assim, (...) Primeiro dia de aula vamos estabelecer como é que vai ser nossas avaliações, vamos? Então eu acho que isso é uma coisa que ele pode participar, assim, como formadora, não como curso de línguas, como professora de línguas. (...) No meu curso de formação, por exemplo, a gente estabelece às vezes, inclusive eu digo pra eles, o que a gente resolver hoje eu não troco depois, então resolvam logo, então (Entrevista)

Nesse trecho, a participante expressa que acha viável a participação do aluno em curso de formação na decisão das avaliações, mesmo assim, de forma limitada. E comenta sobre como oferece essa oportunidade a seus alunos:

[47] P: Aí eles ajudam você a decidir o que?

I: Eles ajudam, por exemplo, coloquei prova demais, tire uma das provas e, veja, olha, você já colocou aí observação do que a gente tá fazendo, é um trabalho e uma, e duas provas, tem prova demais, tire uma. Tire uma

P: Então você tem essa flexibilidade com eles?

I: Tenho. Eu acho que essa participação sim. Outra participação também é assim, a ponderação de cada uma das avaliações, né? (Entrevista)

A prática da participante parece ser coerente com sua crença de que é papel do professor cuidar da maior parte, senão de todo, o processo de avaliação por achar que o aluno não está preparado para exercer um papel realmente responsável nesse aspecto.

A última crença discutida nesta seção é a de que é papel do professor participar de eventos da área de ensino e aprendizagem de LE e fazer leituras extras sobre teorias de ensino. A crença de Lina parece estar de acordo com sua prática e experiência. Quando era professora de LE, participava de eventos e oficinas (vide seção 3.1). Após iniciar sua pós-graduação e tornar-se professora formadora, passou a participar mais ativamente de congressos da área por considerá-los relevantes para sua atuação. Segundo Lina, o professor formador precisa estar informado sobre as teorias de ensino e tendências da área:

[48] I: (...) uma coisa que eu tenho procurado fazer, às vezes eu vou pra congresso, encontro de Letras, encontro disso (...) Sempre olhando assim, deixa ver (...) O que é que ta, né, ah, agora o que ta na moda então é estudar o professor reflexivo, aí (...), lá vou eu ter que estudar isso com os meus alunos (...) Então ta, ah bom, então agora o que ta na moda é isso aqui, ah

bom, então lá vou eu (...) Porque eu to sempre ficando em busca. Até quando eu não vou pro congresso eu olho o sumário, (...) O sumário, pelo resumo, qualquer coisa assim, já me dá uma noção do que é que ta na moda, porque eu preciso saber o que é que ta na moda pra eles. (Narrativa oral)

Lina reforça a idéia de que as teorias discutidas em congressos são relevantes para o formador. Na prática, afirma incentivar seus alunos, futuros professores, a participarem de outros eventos (vide trecho 36, da seção 3.2), e explica por que:

[49] I: eu acho que naqueles eventos as palestras, as comunicações são mais apropriadas, (...) Sabe por que, por que são pessoas como eu, como você que vai lá fazer uma comunicação,

P: Entendi, tão com a mão na massa,

I: Tão com a mão na massa, e sabem como chegar para esses meninos (Entrevista oral)

Conforme mencionado na seção 1.1 deste trabalho, Almeida Filho (2000) sugere a inclusão de, pelo menos, dois semestres de LA nos currículos de Letras para discussão de conceitos relevantes da área, o que já é uma demonstração da importância de tal aspecto para a formação do professor de línguas. A exposição de alunos às discussões e reflexões de temas da área é o ponto de partida para a criação de idéias que poderão, no futuro, guiar o novo fazer desse mesmo professor.

As crenças de Lina aqui discutidas são, em sua maioria, coerentes com sua prática de professora formadora, e pela análise, é possível perceber a influência que suas experiências anteriores de ensino e aprendizagem de línguas exercem em sua atuação presente. Torna-se mais fácil compreender as crenças do professor formador através da investigação de suas ações que forneceram as condições necessárias para tal. Contudo, este estudo também demonstra algumas inconsistências entre a crença e a prática da professora investigada, o que confirma resultados de estudos discutidos na seção 1.6.1 deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, dividido em quatro partes, apresentei as experiências de aprendizagem e ensino de LE da professora participante, e já nessa primeira seção algumas de suas crenças começam a ser delineadas. Na segunda parte abordei as crenças sobre o papel do professor de LE propriamente ditas, e utilizando os dados coletados, várias delas foram apontadas. Na terceira seção as relações entre as crenças e a experiência da participante foram traçadas,

confirmando que a ligação entre estas é significativa. Finalmente, as relações entre as crenças e a prática da participante foram traçadas.

Passo agora às conclusões, retomando cada uma das perguntas de pesquisa. Apresento, também, as contribuições teóricas, metodológicas e práticas desse estudo, bem como suas limitações. Finalmente, sugestões para pesquisas futuras são apresentadas.

CONCLUSÕES

Esta última parte está dividida em cinco seções. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa procurando respondê-las, baseando-me nas análises apresentadas no capítulo anterior. Na segunda seção, apresento as implicações deste estudo para o processo de ensino e aprendizagem de LE. Na terceira seção, exponho as limitações do estudo e, logo após, as sugestões para futuras pesquisas. As considerações finais vêm em seguida.

RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Este estudo procurou investigar as crenças de uma professora formadora sobre o papel do professor de LE, relacionando estas às suas experiências de ensino e aprendizagem de LE bem como à sua prática como professora formadora. Desta maneira, busquei identificar as crenças da participante, relacionado-as ao contexto no qual podem ter se originado (experiências), bem como ao contexto em que podem ser perpetuadas (prática como formadora). Apresento, a seguir, as conclusões do estudo, guiando-me pelas perguntas de pesquisa propostas.

1. Quais são as crenças do professor formador sobre os papéis do professor de LE?

As seguintes crenças foram identificadas no estudo:

- a) é papel essencial do professor preparar as aulas e conhecer técnicas de ensino. A participante fazia planos de aula quando professora de LE e considera este um dos aspectos importantes para ensinar melhor. Esta crença corrobora dados levantados por Basso (2006) a esse respeito. Concordo que a preparação pode auxiliar o professor a prever diferentes situações em sala de aula, otimizando o ensino, e que o uso de técnicas seja motivador para o aluno, que pode aprender melhor;
- b) é papel do professor motivar o aluno. Motivar o aluno é tão necessário quanto motivar a si mesmo. Segundo Lina, o professor deve envolvê-lo nas atividades para que a aula seja bem sucedida. Pesquisas como as de Harrington e Hertel(2000) e Coelho (2006) também

- registraram essa crença. Creio que a motivação é aspecto importante no ensino de uma LE e pode ser determinante no sucesso do aluno;
- c) o professor não é o único responsável pela aprendizagem do aluno. A participante considera o aluno o maior responsável por seu aprendizado. Esta crença é contrária aos dados levantados por Barcelos (2005), que demonstram crenças de que o professor é responsável pela aprendizagem. Estou de acordo com a autora, sugerindo que o trabalho colaborativo entre professor e aluno, dividindo responsabilidades seria o mais indicado;
 - d) é papel do professor agir como um gerente ou facilitador, e não como controlador. Esta crença confirma a mudança de papéis sugerida por Souza (2004), na qual a posição autoritária e tradicional do professor é substituída pela de incentivador. Concordo com Brown (1994) que o professor deve ter um pouco de cada estilo, e lançar mão do que mais se adéqua ao momento da aula;
 - e) é papel do professor dominar a língua-alvo minimamente, pelo menos. Essa crença também foi registrada por Garbuió (2006), dentre outros autores. A participante demonstra preocupação com o desenvolvimento da competência lingüística de seus alunos-professores, para que possam exercer sua profissão com segurança. De fato, creio que o domínio da língua-alvo é imprescindível para ensiná-la;
 - f) é papel do professor levar o aluno a desenvolver sua autonomia. Os dados levantados apontam para a crença, também registrada por Araújo (2006). Porém a participante afirma não saber trabalhar o desenvolvimento da autonomia de seus alunos. Acredito que quando o professor consegue auxiliar o aluno a desenvolver sua autonomia, ele o faz não só para o aprendizado de uma LE, mas para seu aprendizado de vida, pois a autonomia é importante em vários outros setores da educação do indivíduo;
 - g) não é papel do professor saber tudo. Lina considera conhecimento e preparo necessários para ser um bom professor de LE, porém não no nível de um nativo. Esta crença opõe-se a resultados obtidos por Basso (2006) e Silva (2006) que registram o conhecimento semelhante ao de um nativo importante. Já os estudos de Barcelos (2003) e Pessoa e Sebba (2006) corroboram a crença de Lina. Acredito que o conhecimento de um nativo não seja uma qualidade única para o sucesso de um professor. Há outros aspectos de sua formação que devem ser considerados;
 - h) é papel do professor ser comprometido com sua profissão. Os dados evidenciam que a participante considera o professor e seu interesse pelo que faz os principais recursos para uma boa aula. Essa crença confirma resultados da pesquisa de Garbuió (2006), Coelho

- (2006) e Basso (2006). Penso que o comprometimento é necessário a todo bom profissional, e não seria diferente com o professor;
- i) é papel do professor desenvolver o gosto do aluno pela disciplina. Esta crença, também registrada por Coelho (2006), é mencionada como uma das atribuições do professor de LE;
 - j) o professor é o maior ou único responsável pelo processo de avaliação. Segundo a participante, o aluno de LE não teria maturidade para participar da construção dos instrumentos para avaliação. Porém, no curso de formação, Lina acredita ser possível dividir uma pequena parcela dessa atribuição com os alunos-professores;
 - k) é papel do professor participar de eventos da área de ensino e aprendizagem de LE e fazer leituras extras. Acredito que o papel do professor formador seja determinante na criação de bons hábitos em seus alunos, como os de freqüentar eventos, discutir e refletir sobre teorias de ensino, por mais difícil que essa tarefa possa parecer.

As crenças levantadas neste estudo corroboram resultados de outros pesquisadores mencionados durante as discussões, e vêm agregar dados para futuras investigações sobre o professor formador. Há vários estudos sobre crenças de aprendizes e professores de LE, mas as crenças do professor formador ainda precisam ser mais bem investigadas. Este é o propósito do presente estudo que, utilizando o contexto em que o formador atua, apontou uma série de crenças que se mostraram análogas às de alunos e professores de LE em vários aspectos.

As crenças foram identificadas a partir das experiências e/ou prática da participante, do uso de questionário escrito, narrativas, observações de aulas, notas de campo, gravação de aulas em áudio e vídeo, entrevista e sessão reflexiva ou de visionamento.

2. Como essas crenças se relacionam com suas experiências de aprendizagem e ensino de LE?

Crenças e experiências estão ligadas e se influenciam, de modo que para compreender uma, é preciso conhecer a outra. Neste trabalho procuro traçar relações entre as crenças da participante e suas experiências anteriores de ensino e aprendizagem de LE. Dessa forma, espera-se uma compreensão mais acertada de suas crenças.

A primeira relação encontrada é sobre a crença de que é papel essencial do professor preparar as aulas e conhecer técnicas de ensino. Esta se relaciona com a experiência da

participante, pois ela planejava suas aulas de cursos de línguas. Porém, há uma inconsistência quando se trata de ensino em escola regular. Lina não planejava suas aulas por considerar o livro completo, como um manual a ser seguido sem alterações.

Por meio da análise de sua experiência, percebe-se que a professora observada atuava de maneira diferente no ensino regular e no curso de línguas, o que pode indicar que o professor de escola regular desempenha papel diverso do professor de curso de línguas. Essa crença corrobora resultados do estudo de Basso (2006) e nos remete à idéia de que o ensino de língua inglesa na escola regular não merece tanto preparo quanto na escola de línguas. Esse raciocínio pode perpetuar o descrédito com o qual a disciplina LE é vista no ensino regular e nas escolas públicas.

A crença de que é papel do professor motivar o aluno está relacionada à experiência de Lina que se considerava intrinsecamente motivada, não dependendo de nenhum de seus mestres para dedicar-se ou gostar mais do estudo de LE (inglês). Apesar disso, a professora participante acredita que motivação é muito importante em uma sala de aula, e que o professor deve, não só motivar seus alunos, mas a si próprio. No entanto, a crença de que o professor não é o único responsável pelo aprendizado do aluno pode também ter sua origem no fato de que a professora observada não atribui o seu gosto pelo estudo de LE a nenhum de seus professores. Lina tinha sua própria motivação, e isso a levava ao estudo com afinco e dedicação. Segundo a própria participante, teria aprendido independentemente de seus professores.

Os professores que Lina teve durante sua formação em LE (inglês) tinham domínio da língua, o que pode estar relacionado à crença de que dominar a língua-alvo minimamente, pelo menos, é papel do professor de LE. Porém, o mito do falante nativo mencionado por Basso (2006), não ocorre com Lina, talvez porque uma de suas experiências com professor nativo não tenha sido bem sucedida, conforme discutido na seção 3.1. O simples fato de ser nativo não garante bom desempenho no ensino da LE.

Com relação à crença de que é papel do professor levar o aluno a desenvolver sua autonomia, a análise sugere que a participante foi autônoma, não por influência de seus professores, mas por iniciativa própria. Lina desenvolveu suas próprias estratégias para melhor aprender a língua-alvo, não mencionando a ação de seus professores nesse processo. Apesar de relatar em entrevista não saber como desenvolver a autonomia do aluno, em sua prática como professora formadora, a participante procura gerar discussões que conduzam seus alunos-professores a trabalharem esse aspecto.

A professora participante acredita que o professor pode se enganar e corrigir-se depois. A crença de que não é papel do professor saber tudo pode estar ligada à sua experiência quando professora de LE. Apesar de não se recordar de nenhum erro de seus professores como aprendiz, a participante se recordou de uma situação em que ensinou um item gramatical equivocadamente, e depois corrigiu o erro com seus alunos de LE.

A crença de que é papel do professor desenvolver o gosto do aluno pela disciplina pode estar ligada às crenças anteriores sobre motivação e responsabilidade pelo aprendizado. Apesar de a crença ser sugerida na análise de dados, percebe-se que o professor não é o único responsável. Lina não tem memórias de professores de inglês que lhe influenciaram ou que tenham lhe causado uma forte impressão durante sua aprendizagem.

Outra crença detectada é a de que Lina considera a participação em eventos da área e a leitura de textos sobre teorias de ensino auxiliares ao desenvolvimento da atuação do professor de LE. Dessa forma, os alunos, futuros professores, têm a oportunidade de refletir e discutir temas relevantes que os ajudarão a atuar mais competentemente.

Essa crença parece estar relacionada à experiência de Lina, que coloca em prática o que a análise de dados demonstra. Apesar de ter ficado muito tempo (aproximadamente 20 anos) sem participar de eventos da área de ensino e aprendizagem de LE, a participante age de forma diferente atualmente. Após o seu curso de pós-graduação, investe mais em sua formação, participando de seminários e congressos. Faz muitas leituras, participa de discussões e contribui para publicações da área.

Por meio da análise dos dados coletados é possível notar que a maioria das experiências de Lina tem alguma ligação com as crenças detectadas. Esse fato reforça a idéia de que as experiências podem gerar crenças, e que estas também influenciam a qualidade das experiências vividas pelo indivíduo. Das onze crenças detectadas, apenas três não foram mencionadas como resposta a essa pergunta por não demonstrarem relação evidente com as experiências de ensino e aprendizagem de LE da professora observada.

3. Como as crenças do professor formador sobre o papel do professor de LE se relacionam com sua prática?

A primeira crença relacionada à prática da participante é a de que o papel do professor inclui a preparação das aulas e conhecimento de técnicas de ensino. Lina prepara suas aulas, incluindo a utilização de técnicas e recursos diferenciados para envolver seus alunos no curso

de formação. Além disso, a discussão que a participante provoca a respeito das técnicas utilizadas, sua relevância ou não para o ensino de LE gera reflexão em sua turma. Também insiste com seus alunos para que planejem suas aulas e possam, assim, obter melhores resultados.

A crença de que é papel do professor preparar aulas está relacionada à de motivação. A participante considera que motivar o aluno é papel do professor de LE, e em sua prática como formadora utiliza técnicas e recursos como forma de motivar seus alunos-professores a participarem e compreenderem melhor suas aulas.

A prática da participante reflete a crença de que é papel do professor agir como gerente ou facilitador, e não como controlador, pois, em suas aulas, tenta gerenciar as atividades dos alunos, sem lhes dar respostas prontas. Age como facilitadora durante as discussões, provocando seus alunos a expressarem idéias e opiniões, apesar de, nem sempre, conseguir o que espera da turma. Isso ocorre, muitas vezes, pela defasagem lingüística dos alunos, uma vez que as discussões são em inglês em sua maioria.

Agindo dessa forma, a participante leva os professores-aprendizes a desenvolverem sua autonomia, ainda que Lina não mencione esse aspecto explicitamente nos instrumentos de pesquisa. A crença de que este é um dos papéis do professor de LE aparenta estar presente, portanto na prática da participante.

A crença de que é papel do professor dominar a língua-alvo, minimamente, pelo menos, reflete-se durante as aulas, pois a maioria das discussões e textos estudados é feita em inglês. Além disso, as provas são em língua inglesa. Esses procedimentos, a meu ver, ajudam os alunos a desenvolver o conhecimento da língua que provavelmente ensinarão, o que indica que a prática da participante está de acordo com sua crença.

A crença de que o comprometimento com a profissão é papel do professor está presente na prática de Lina, que explica a seus alunos a necessidade de estarem preparados para os desafios que enfrentarão. Pela sua experiência em vários segmentos educacionais, a participante adquiriu elementos necessários para demonstrar e explicar a seus alunos-professores o quanto é importante estar comprometido com a educação, uma vez que optaram por trabalhar nessa área.

Sobre avaliação, Lina acredita que deva ser feita pelo professor, pois não acha os alunos maduros o suficiente para participar do processo, pelo menos no ensino de LE. Já como professora formadora, permite a seus alunos que tomem parte de algumas decisões nesse setor, como quantidade de avaliações e seus pesos. Acredito que essa divisão de

responsabilidade pode ajudar o aluno a perceber a seriedade com que o processo de avaliação deve ser tratado, ao mesmo tempo em que pode ajudar o professor a preparar instrumentos avaliativos mais condizentes com as necessidades de seus alunos.

A crença de que é papel do professor participar de eventos da área de ensino e aprendizagem de línguas, já relacionada à experiência da participante, pode ser notada também em sua prática. A participante incentiva a participação de seus alunos, professores em formação, a participar desses eventos. Acredito que o aluno-professor precisa ter em mente que o aprimoramento e a reflexão são exercícios freqüentes, e não esporádicos. O professor formador já pode criar hábitos em seus alunos, cobrando a participação em congressos e eventos da área de LA para que no futuro, quando estiverem atuando, sintam a necessidade de estar em contato com as novas teorias para agirem com mais segurança em sua prática.

Finalmente, algumas crenças detectadas não foram mencionadas como resposta a essa pergunta por não demonstrarem relação com a prática da professora observada em sua atuação como formadora.

RESUMO DAS CONCLUSÕES

Os dados coletados durante esta investigação possibilitaram o levantamento de várias crenças da participante com relação ao papel do professor de LE. Concluo que a maioria delas é semelhante às crenças de professores-aprendizes ou professores de LE, apontadas em pesquisas anteriores (BARCELOS, 2003; BASSO, 2006; PESSOA e SEBBA, 2006, dentre outros). Além disso, percebo que há coerência entre a fala e a prática da participante em grande parte das crenças aqui apresentadas. Incluo, a seguir, um quadro que resume os resultados deste estudo e as possíveis relações das crenças com as experiências anteriores de ensino e aprendizagem da participante e sua prática como professora formadora.

Quadro 5: Resumo das crenças e relações encontradas

Crenças sobre o papel do professor de LE	Relação com as experiências anteriores de ensino e aprendizagem de LE	Relação com sua prática no curso de formação de professores
1. É papel essencial do professor preparar as aulas e conhecer	A participante fazia planos de aula quando professora de LE em cursos de	Sugere a seus alunos que planejem suas aulas, e os dados indicam que suas

técnicas de ensino	línguas, porém, não o fazia enquanto ensinava na escola regular	aulas do curso de formação também são planejadas
2. É papel do professor motivar o aluno	Quando aluna de língua inglesa, a participante já era intrinsecamente motivada, o que pode estar ligado à crença de que motivar o aluno é importante para o sucesso na aprendizagem de uma LE	Procura utilizar técnicas diferentes para incentivar os alunos
3. O professor não é o único responsável pela aprendizagem do aluno	Não atribui sua motivação a nenhum professor de inglês	X ³⁹
4. É papel do professor agir como um gerente ou facilitador, e não como controlador	X	A participante desempenha esses papéis durante suas aulas
5. É papel do professor dominar a língua-alvo minimamente, pelo menos	Seus professores dominavam a língua alvo	Procura desenvolver essa habilidade em seus alunos por meio dos textos, aulas e avaliações
6. É papel do professor levar o aluno a desenvolver sua autonomia	Foi uma aluna autônoma por iniciativa própria, e não de seus professores	Procura desenvolver, ainda que não planejadamente, a autonomia dos alunos promovendo discussões em sala de aula
7. Não é papel do professor saber tudo.	Já cometeu enganos quando ensinava LE, mas não se lembra de nenhuma correção ou engano de seus professores quando era aprendiz	X
8. É papel do professor ser comprometido com sua profissão	X	Explica a seus alunos da necessidade de comprometimento face aos desafios da profissão

³⁹O X indica que não houve relação encontrada entre a crença e as experiências anteriores de ensino e aprendizagem da participante ou entre a crença e sua prática como professora formadora.

9. É papel do professor desenvolver o gosto do aluno pela disciplina	Não se lembra de professores de inglês que lhe tenham causado forte impressão durante sua aprendizagem de LE	X
10. O professor é o maior ou único responsável pelo processo de avaliação	X	É a maior responsável pelo processo de avaliação em sua disciplina
11. É papel do professor participar de eventos da área de ensino e aprendizagem de LE e fazer leituras extras.	Quando era professora de LE participou de eventos e oficinas	Incentiva a participação de seus alunos em eventos e também alguns congressos e promove leituras teóricas em sua disciplina

O quadro anterior auxilia na percepção mais clara das relações entre crenças e experiências, e entre crenças e prática da participante. Grande parte das crenças se reflete em relação às experiências e prática da professora formadora, o que confirma estudos como de Barcelos (2000), Johnson (1994), e Conceição (2004).

É possível, também, perceber alguma inconsistência entre a crença sobre autonomia, que não está totalmente de acordo com a ação da participante. Contudo, com relação às outras crenças, os dados coletados indicam coerência entre a prática de Lina e sua fala.

Passo agora, às implicações deste estudo para o processo de ensino e aprendizagem de LE.

CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo apresenta contribuições teóricas, metodológicas e práticas para a área de ensino e aprendizagem de línguas. Apresento estas contribuições nas seções que se seguem.

Contribuições teóricas

Este estudo contribui para pesquisas sobre crenças, em especial, as do professor formador. Tomando como ponto de partida a idéia de que este é peça chave no processo de preparação dos futuros professores, pode-se afirmar que esta pesquisa aborda um tema de relevância evidente para a compreensão de questões ligadas à linguagem.

Como destaca Barcelos (2006), é necessário investigar crenças mais específicas, analisando sua relação com o contexto e experiências. Além disso, as pesquisas na área de crenças têm investigado mais o aprendiz e o professor de LE, o que confirma a importância deste estudo que aborda o ponto de vista do professor formador, ainda não tão explorado como poderia.

Outro aspecto teórico significativo neste estudo é o fato de que as crenças não foram relacionadas somente às experiências da participante, mas também à suas ações. A participante foi observada em atuação no seu contexto de trabalho, possibilitando a análise das relações entre crenças, experiências e prática. Barcelos (2006) chama a atenção para a importância da relação entre crenças e prática dos professores, devido à influência que estas exercem naquelas numa relação interativa de causa e efeito.

Finalmente, esta investigação oferece subsídios que podem auxiliar na compreensão mais clara do processo de formação de futuros professores, a partir de uma perspectiva de pesquisa que utiliza o contexto e experiências anteriores para traçar relações entre estas, crenças e a prática de uma professora formadora. As crenças detectadas oferecem dados para investigações futuras sobre o professor formador, e também contribuem para a compreensão e aprimoramento do processo reflexivo de formação de alunos-professores.

Contribuições metodológicas

Esta pesquisa teve como base metodológica a abordagem qualitativa, muito utilizada em pesquisas da área de LA pela aceitação e legitimidade de seus métodos (JOHNSON, 1992). Configura-se como um estudo de caso com o objetivo geral de compreender a complexidade da natureza dinâmica da situação observada, possibilitando relacionar

experiências, comportamentos e características relevantes do contexto. Utilizei a abordagem contextual para a investigação das crenças, conectando-as a experiências e prática da participante.

A utilização de diferentes instrumentos para a coleta de dados semelhantes possibilitou a triangulação e verificação da consistência das respostas da participante, conferindo maior confiabilidade aos resultados alcançados.

Outro aspecto importante a respeito da metodologia adotada foi a opção por uma pesquisa de cunho colaborativo. Por meio de sessões reflexivas ou de visionamento foi possível gerar a explicitação e reflexão acerca da maneira como a participante compreende sua prática. Esta nova perspectiva para pesquisa em sala de aula mostrou-se eficaz para a construção do conhecimento aqui obtido.

As narrativas em especial, se mostraram os instrumentos mais ricos em dados, pois conseguiram captar as experiências da participante de maneira mais completa e detalhada. Conforme descrito no capítulo 2, as narrativas vêm sendo usadas com maior frequência para pesquisar crenças por captarem a essência da experiência humana (BARCELOS, 2001). Neste estudo, elas foram usadas para mapear crenças e procurar traçar suas origens (ABRAHÃO, 2006).

Contribuições práticas

Acredito que esta pesquisa traz contribuições pedagógicas para os cursos de Letras e seus professores formadores. O mapeamento das crenças de um professor formador podem auxiliar na compreensão de como este trata a formação de seus alunos-professores. As crenças detectadas possibilitam a reflexão sobre aspectos do processo que devem ser melhorados.

Outra contribuição está no fato de que várias crenças demonstraram ligação com as experiências de aprendizagem da participante, sugerindo que crenças são formadas durante o início do processo de aprendizagem. O professor formador já seria de certa forma, o resultado do círculo que encerra o processo de ensino e aprendizagem de LE que tem seu início, muitas vezes, ainda no ensino fundamental. Daí, a importância do professor de LE, que estará atuando nessas séries iniciais, estar bem preparado, pois sua atuação pode influenciar futuras

crenças de alunos, que, possivelmente se tornarão professores de LE, ou até mesmo, professores formadores, fechando o círculo.

Uma vez que esta investigação corrobora a idéia de que experiências anteriores podem gerar crenças, é possível inferir que alunos-professores, ao ingressarem no curso de Letras, já trazem crenças sobre o que é ensinar, daí a importância de o professor formador provocar reflexões conscientizando seus alunos delas. Agindo dessa forma, será mais fácil corrigir eventuais erros concernentes a essas crenças, tornando o futuro professor mais consciente e preparado para atuar em sala de aula.

Outro aspecto indicado pelos resultados desta pesquisa está no fato de que a professora formadora investigada transmite a seus alunos-professores o que acredita ser o papel de um bom professor de LE. Pesquisar suas crenças no contexto em que atua e durante sua ação, possibilitou traçar relações mais claras sobre suas crenças e prática, o que pode ser usado para estudar, futuramente, a influência que sua instrução causa no professor aprendiz.

Além disso, as contribuições se estendem à participante. A natureza colaborativa deste estudo possibilitou à Lina rever algumas de suas ações como professora formadora. A sessão de visionamento levou a participante a notar aspectos de suas aulas para os quais ainda não havia atentado, o que pode fortalecer sua atuação, como por exemplo, no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade crítica de seus alunos do curso de Letras.

Também, a leitura dos resultados da pesquisa, levou Lina a refletir sobre pontos de sua atuação, como no caso da inserção de elementos culturais nas aulas de LE. A participante se mostrou satisfeita com os resultados, que, em sua maioria, demonstraram coerência entre suas crenças e prática. Penso que este tipo de estudo ajuda o professor investigado a perceber melhor sua prática, refletindo sobre aspectos que precisam de melhoria, ao mesmo tempo em que pode ser estimulante, como nesse caso, notar a harmonia entre várias de suas crenças e prática por meio dos resultados apresentados.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Uma limitação deste estudo está na utilização de um questionário com a maioria de questões abertas, o que gerou cansaço da participante ao respondê-lo. Isso pode tê-la levado a simplificar respostas que trariam dados relevantes para a análise. Contudo, penso que esta

falha possa ter sido corrigida, pelo menos em parte, pelos dados adquiridos por meio das narrativas e entrevista, que abordaram os mesmos temas de modo diferente, justamente para possibilitar a triangulação dos dados.

As gravações das aulas em áudio e, principalmente, em vídeo, causaram constrangimento inicial à participante, o que pode ter influenciado, de alguma forma sua atuação em sala de aula, velando aspectos de suas crenças que seriam mais evidentes em uma situação normal de aula. Acredito, no entanto, que os resultados alcançados poderão fortalecer as investigações sobre crenças do professor formador, abrindo caminhos para futuras pesquisas que poderão constatar crenças sobre aspectos que ainda não foram abordados.

Após apresentar as limitações do estudo, na seqüência, sugiro temas para futuras pesquisas, tendo como base os resultados obtidos nesta investigação.

SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Esta pesquisa investigou uma professora formadora que ministrava a disciplina de metodologia do ensino de LE e a de Estágio Supervisionado em um curso de Letras. O contexto de realização desta pesquisa envolveu a disciplina de metodologia. Porém, os resultados apontam para a relevância de investigar também a disciplina Estágio Supervisionado. Esta sugestão advém do fato de que, em alguns momentos desta pesquisa, a participante mencionou aspectos do trabalho que desenvolve nessa disciplina. Seria interessante investigar, ainda, se as crenças do professor formador sobre os papéis do professor de LE coincidem com as crenças de seus alunos-professores, para traçar caminhos mais eficientes de evitar conflitos e facilitar o enfoque das reflexões propostas na sala de aula dos cursos de formação de professores de LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de crenças já está consolidado em LA, o que nos traz mais respaldo e condições de traçar caminhos cada vez mais específicos dentro do amplo campo de crenças de ensino e aprendizagem de LE.

A formação de professores ainda é um campo fértil para investigações em LA, e as crenças do professor formador demandam maiores análises dada sua importância para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

As crenças registradas por meio desta investigação, somadas as de outros estudos podem indicar caminhos que melhorem a formação dos profissionais que atuam nessa área, além de iluminar reflexões dos próprios formadores sobre sua atuação.

Considero a investigação de crenças relacionando-as a experiências e prática, um avanço no modo de estudar esse tema, pois adiciona possibilidades bem mais ricas e interessantes de conexões que certamente levam a resultados mais acertados.

Espero, com este estudo, contribuir para o mapeamento das origens das crenças do professor formador e para a análise das possíveis influências destas na formação dos professores aprendizes, possibilitando uma formação reflexiva mais efetiva.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p.163-175.

_____. Maria Helena Vieira. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p.219-231.

_____. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 59-76.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Leda Maria Braga. Florianópolis: Insular, 2000, p.33-47.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília: Editora Universidade de Brasília, ano 3, n. 1, 2004. p.7-18.

_____. **Linguística aplicada - ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

ALVARENGA, Magali Barçante. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em LA. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005, p.111-125.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. **Focus on the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ANDRADE, Juliane Cristina; BARCELOS, Ana Maria Ferreira; BATISTA, Fernanda de Sá. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004, p.11-29.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Denise Rodrigues de. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p.189-202.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach**. 2000, 369 p. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). University of Alabama, Tuscaloosa.

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

_____; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer Academica Publishers, 2003b, p.231-238.

_____. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer Academica Publishers, 2003^a, p.171-199.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, 2004, p.123-156.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005, p.157-177.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p.15-41.

BASSO, Edcleia A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p.65-84.

BRASIL. Ministério da Educação. Do parecer no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências

Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Parecer n. CNE/CES 492/2001, de 3 de abril de 2001**. Relatores: Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2007.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: **Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Leda Maria Braga. Florianópolis: Insular, 2000, p.17-32.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COELHO, Hilda Simone Henriques. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p.125-142.

CUMMING, A. Student teachers' conceptions of curriculum: Towards an understanding of language teacher development. **TESL Canada Journal**, v. 7, n. 1, nov. 1989, p.33-51.

DEWEY, John. **Experience and education**. United States of America: Macmillan, 16.ed. 1973.

DUFVA, Hannele. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer Academica Publishers, 2003, p.131-151.

DUTRA, Deise Prina; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica de. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p.177-202.

FÉLIX, Ademilde. Um estudo das crenças que compõem a prática do professor em sala de aula. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 3, n. 1, agosto/2004, p.63-83.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARBUIO, Luciene Maria. **Revelação e origens de crenças da teoria informal implícita de professores de língua inglesa**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Unicamp, Campinas.

_____. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p.87-104.

GOOD, Jere E.; GOOD, Thomas L. **Looking in classrooms**. 7. ed. United States: Longman, 1997.

HARRINGTON, Stasie C.; HERTEL, Tammy Jandrey. Foreign language methods students' beliefs about language learning and teaching. **Texas Papers in Foreign Language Education**, v.5, n.1, p.53-68 special issue, Fall. 2000.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, 1985, p.333-340.

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

JAMES, William. **Essays in pragmatism**. 11. ed. New York: Hafner Publishing Co., Inc., 1962.

JOHNSON, Donna M. **Approaches to research in second language learning**. N.Y: Longman, 1992.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as second language teacher. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 4, 1994, p.439-468.

KUDIESS, Elisabeth. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, 2005, p. 39-96.

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

LORTIE, Dan C. **Schoolteacher: a sociological study**. 2. ed. London: The University of Chicago, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. DE. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 39-58.

MORAES, Rozângela Nogueira de. Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p.203-217.

MORI, Yoshiko. Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? **Language Learning**, v.49, n.3, September 1999, p.377-415.

MOURA FILHO, A. C. L. **Apontamentos de etnografia**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006, 26p. digitado.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo. Vol. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2007.

NUMRICH, C. On becoming a language teacher: Insights from diary studies. **TESOL Quarterly**, v. 30, n. 1, 1996, p.131-153.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. 9. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ORTENZI, Denise L. B. Grassano. A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005, p.127-138.

ORTÍZ, Maria Luiza. **Planejamento de cursos e avaliação e produção de material didático**: curso de verão, 15-26 de jan. de 2007. Notas de Aula.

PAIVA, V.L.M.O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**, João Pessoa, v. 5, n. 1 e 2, 2004, p.193-200.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003, p.53- 84.

PEREIRA, Karina Barbosa. A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p.163-176.

PESSOA, Rosane Rocha; SEBBA, Maria aparecida Yasbec. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p.43-64.

RICHARDS, Jack. C.; LOCKHART, Charles. **Reflective teaching in second language classrooms**. UK: Cambridge University Press, 1999.

ROMERO, Tania Regina de Souza. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** 1998, 210 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAKUI, Keiko; GAIES, Stephen J. Investigating Japanese Learners' beliefs about language learning. **System**, v. 27, n. 4, 1999, p.473-492.

_____. A case study: beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; KALAJA, Paula. **Beliefs about SLA: New research approaches**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003, p.153-170.

SILVA, Kleber Aparecido. O conceito “crenças” no túnel do tempo da lingüística aplicada. **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília, ano 3, n.1, agosto/2004, p.99-114.

_____. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p.105-124.

SOUZA, Francisco Edílson. Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, Brasília: Editora Universidade de Brasília, ano 3, n.2, dezembro de 2004, p. 71-87.

SWAIN, Merrill; MICCOLI, Laura S. Learning in a content-based, collaboratively structured course: The experience of an adult ESL learner. **TESL Canada Journal**, v.12, n.1, p.15-18, Fall. 1994.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, vol. 5, n.2, 2002a, p.91-116.

_____. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002b, p.15-38.

WOODS, Devon. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice**. Great Britain: Cambridge University Press, 1996.

_____. The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; KALAJA, Paula (eds). **New Approaches to Research on Beliefs about SLA**. Amsterdam: Kluwer, 2003, p.201-229.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Prezado professor,

Colabore com esta pesquisa preenchendo o questionário abaixo. As respostas só serão utilizadas pela pesquisadora com o objetivo de obter informações para a investigação dos processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Obrigada.

PARTE I - INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Sexo: () Feminino () Masculino
2. Idade: _____
3. Naturalidade: () Brasileira () Outra.
4. Nível de escolaridade: _____
5. Você estudou Inglês em escolas de idiomas? () Sim () Não
6. Se afirmativo, em qual(ais) escola(s)? _____

7. Durante quanto tempo? _____
8. Há quanto tempo ensina Metodologia? _____

As questões seguintes são referentes a sua experiência anterior de aprendizagem de línguas em cursos de idiomas. Procure se lembrar de como foi essa experiência e responda.

9. Quais atividades você achava mais interessantes quando estudava outra língua?

10. Quais atividades você gostava menos? Por quê?

11. O que você fazia para aprender Inglês com sucesso?

12. Como você avalia a sua aprendizagem no curso de Inglês? Por quê?

13. Você se lembra de algum professor que te influenciou, em termos de aprendizagem de língua inglesa? Como?

Obrigada por ter chegado até aqui! Suas respostas são muito importantes!



14. Que tipo de aluno você era quando aprendiz da Língua Inglesa?

15. Como seria o perfil de um bom professor de língua inglesa?

16. Para você, quais são os elementos de uma boa aula de língua inglesa?

17. Em sua opinião, qual o segredo do sucesso de um professor de língua estrangeira? Quais as características de um profissional bem sucedido nessa área?

18. Quais dos itens abaixo você considera necessários para que um professor de língua estrangeira seja um profissional competente.

- Participar de congressos.
- Fazer leituras extras.
- Frequentar cursos de atualização.
- Frequentar cursos de pós-graduação.
- Fazer leituras sobre teorias de ensino.
- Participar de cursos de formação de professores.
- Participar de treinamento de professores.
- Seguir a intuição.
- Contar com sua experiência anterior de ensino.
- Outros:

19. Em sua opinião, o que é ensinar uma língua estrangeira?

20. Em sua opinião, qual é o papel do professor em relação aos seguintes aspectos:

a) domínio da língua alvo

b) preparação de aulas, conhecimento de técnicas de ensino.

c) motivação dos alunos

d) avaliação

e) futuro acadêmico e profissional de seus alunos

f) atmosfera em sala de aula

g) autonomia do aluno

h) aprendizagem do aluno

Já está quase acabando! Não desista!



21. De que forma o seu aprendizado de inglês influencia a sua prática como professor de língua estrangeira?

22. Que aspecto da disciplina que leciona na faculdade você acha mais importante? Por quê?

23. De uma maneira geral, o que você espera que seus alunos saibam ao final deste semestre?

Sua ajuda está sendo valiosa!



APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Experiências quando era aprendiz:

- 1) Fale sobre a sua trajetória de aprendizado, escolas e cursos onde estudou. O que mais gostava quando estudava LE?
- 2) Você não se lembra de nenhum professor em especial...
- 3) Fale sobre características dos seus professores de LE que te agradavam.
- 4) Você acha que seus professores foram os responsáveis pela sua aprendizagem tão bem sucedida?
- 5) Você teve algum professor que, em sua opinião, não dominava a LE? Qual a sua postura com relação a isso?
- 6) Você teve algum professor nativo? Acha isso importante?
- 7) Havia a inclusão de elementos culturais dos países onde a LE é falada em suas aulas? Qual a importância disso?
- 8) Houve algum professor que transmitiu alguma informação errada em sala de aula e você percebeu? Qual foi sua reação?

Experiência como professor de LE:

- 9) Qual a sua especialização e quanto tempo ensinou só LE?
- 10) O que a levou a ser professora de inglês?
- 11) Quais atividades você considera motivadoras para o ensino de LE em sala de aula?
- 12) Você acha que já mudou muito na sua maneira de ensinar desde que começou? Há algo que já fez e não faria mais em sala de aula?
- 13) Você sempre frequentou eventos relacionados ao ensino de LE?
- 14) Você preparava suas aulas quando era professora de LE?

Papel do professor:

- 15) Mencione algo que um professor de LE não deve fazer para ensinar melhor... e algo que ele deve fazer.
- 16) Participar de congresso é relevante no que concerne à competência do professor de LE? E frequentar cursos de atualização ou treinamento? E leituras sobre teorias de ensino?
- 17) A aprendizagem depende mais do professor ou do aluno?
- 18) A avaliação deve ser feita também pelos alunos ou é papel exclusivo do professor?
- 19) O professor deve falar somente na língua alvo em sala de aula?
- 20) O professor é o único responsável por desenvolver o gosto do aluno pela disciplina?
- 21) Como o professor deve ajudar o aluno a desenvolver sua autonomia?

Experiência como professor de Metodologia:

- 22) Há quanto tempo é professora formadora?
- 23) Como chegam os seus alunos de Letras? Quais expectativas geralmente trazem com relação a sua futura profissão?
- 24) As referências para leitura são um aspecto importante da sua disciplina. Há algum outro que você queira mencionar?
- 25) Qual o aspecto mais difícil da sua prática?
- 26) Que conselhos você geralmente dá a seus alunos de Metodologia para ajudá-los a chegar mais preparados no campo de trabalho?

Você gostaria de comentar algum aspecto que não foi abordado durante a entrevista?

APÊNDICE C - ENTREVISTA - 3/11/2007

Entrevista feita em 3/11/2007

P: Eu queria que você falasse sobre a sua trajetória de aprendizado, as escolas e cursos onde você estudou, [quando você aprendeu Inglês]

I: [Isso eu lhe falei naquela entrevista na (nome de um curso de inglês)]

P: Na (nome de um curso de inglês),

I: É a escola onde eu estudava.

P: Você estudou na escola Presbiteriana

I: Isso.

P: Até,

I: A vida toda.

P: A vida toda. E aí depois que você terminou, você fez até 2º grau,

I: Sim!

P: Na Presbiteriana,

I: Fiz vestibular,

P: E aí depois fez vestibular e foi pra Química,

I: Isso.

P: E depois, você chegou a fazer quanto tempo de Química, eu não lembro?

I: Eu entrei.. fiz dois anos e meio.

P: Você ficou mais da metade, metade do curso, né? Dois anos e meio.

I: Não, não é metade do curso porque eu não passava em física. Fiquei só dois anos, não, só dois anos, eu entrei em 77, dois anos e meio.

P: Quando você veio pra cá não pode aproveitar, teve que fazer vestibular de novo?

I: Não, aproveitei sim, eu não fiz vestibular novo não.

P: ((...)) vestibular de novo não, já foi pra UnB pra Letras, né?

I: Fui.

P: E o que você mais gostava quando você estudava Inglês? Você estudou Inglês em cursinho? [Depois que você]

I: [Pois é, olha só], acho que isso não ficou claro. No (escola regular).. foi fundado por missionários americanos, né? Então.. existia a aula de inglês quando eu tinha 4 anos. Eu me lembro de uma musiquinha, não me lembro como era a musiquinha, mas eu lembro de uma musiquinha de um ratinho que subia num relógio e que descia desse relógio, eu adoraria encontrar alguém que soubesse essa musiquinha. Mas enfim..., eu lembro dessa parte, do início, e depois quando eu já estava mais velhinha aí o inglês já era uma coisa muito comum... e depois eu fiz um curso chamado (curso de inglês).

P: Ah, tá o (curso de inglês), por que você colocou no questionário (curso de inglês), mas eu não sabia o que era,

I: O (curso de inglês), ... Ah eu não sei o que significa eu posso descobrir ((...))

P: Aí (curso de inglês) é o que? É um curso,

I: O (curso de inglês) em Salvador, na época, só existia o único curso de inglês que existia era o (nome do curso)

P: Ele era um curso [fora né?]

I: [Não, existia o (curso de inglês)], e o (curso de inglês)

P: Ah, então você fez esse curso, é um curso de inglês [a parte]

I: [Era uma (curso de inglês), entendeu?]

P: E foi lá que você terminou inglês, você não foi pra outra escola de inglês além do (curso de inglês)?

I: Não, foi lá que eu terminei.

P: E você lembra o que você mais gostava quando estudava inglês dessa maneira, só...,

I: Não. Isso você já me perguntou umas 10 vezes, eu não consigo lembrar.

P: Você não lembra. É porque você gostava de muita coisa, né? Você também já falou ((...))

I: Eu gostava da língua, ah eu achava tão bonita a língua, eu achava tão bacana eu poder falar aquilo, nossa,

P: Você também falou que não lembra de nenhum professor, assim, em especial que te marcou,

I: Não. De jeito nenhum!

P: Olha só.

I: De jeito nenhum! Professor que tenha me marcado, eu tive professor de química, entendeu?

P: De outras matérias, e já de inglês não.

I: De inglês nenhum. Olha porque eu tive as missionárias, que eu não consigo me lembrar, [que eram todas velhotas]

P: [Você lembra, assim], de alguma característica desses professores então, uma coisa mais específica, alguma característica que te..., agradava, por exemplo, alguma, um professor que trabalhava mais com leitura, uma característica assim.

I: Nada. Inclusive o (curso de inglês) tinha uma...,

P: Como que era a estrutura das aulas, era o método estruturalista, aquela coisa de repetir,

I: O (curso de inglês) não. O (curso de inglês), eu acho que a essa altura já devia ser uma coisa assim mais moderninha porque as aulas eram em semicírculo..., *horse shoe*, né, era um semicírculo, tinha..., eu não me lembro de ter assim filme, vídeo, essas coisas não tinha, mas tinha música..., retroprojektor também não tinha.

P: Era método próprio deles?

I: É, era. E também pude fazer o curso bem rápido porque eu morava num bairro muito afastado.. da cidade, que era um bairro de veraneio e quando eu fui inventar de fazer o curso de inglês, que a minha mãe disse que era importante..., aí eu tive que fazer o teste de seleção, né, porque como eu tava vindo do (nome da escola regular), eu tinha que fazer o teste de seleção, aí eu entrei num nível quase no final do básico.

P: Foi pouco tempo então,

I: E aí eu mal tinha, no meu bairro não tinha esse nível, aí eu tinha que fazer aula na cidade. Bom, aí eu comecei a fazer aula na cidade, só que logo um semestre depois, uma professora me ligou dizendo que tinha um moço que tinha feito teste de seleção e tinha entrado exatamente no meu nível, e ele morava no meu bairro. Só que ele precisava andar depressa porque ele tava viajando, ele tava indo embora, como seria, se eu aceitasse, eu e ele faríamos parte de uma turma.

P: Nossa, então caiu como uma luva.

I: E essa turma não seria uma turma do (curso de inglês), seria, funcionaria dentro do (curso de inglês), mas a gente pagaria para a professora. Caiu feito uma luva porque ai eu, rapidinho.

P: Nossa, perfeito.

I: Porque aí eu fiz dois semestres em um semestre só.

P: E você acha que os seus professores, tanto do (curso de inglês) quanto do (nome da escola regular), eles foram responsáveis pelo seu sucesso no aprendizado de inglês? Porque você falou assim, que aprendeu de uma forma muito tranqüila, né, que você nunca teve dificuldades para aprender inglês, você acha que, você via seus professores como responsáveis,

I: Não.

P: Era mais o seu, a sua motivação, que você era muito,

I: Eu acho que sim

P: Você era sempre muito motivada, né? E você teve algum professor, que em sua opinião, não dominava o inglês? Você lembra de algum professor que você teve essa impressão, umm, esse professor,

I: Não.

P: Não, né? Todos você achava que eram,

I: Todos eu acho que sabiam.

P: É bom a gente sentir essa segurança.

I: Não me lembro realm-, se eu me lembrar eu passo a mão no telefone e te ligo porque realmente, não porque olha, Denise, eu me lembro dela (...) e ela tinha uma característica dela que eu lembro que me chocou, porque ela quebrou o braço, e continuou dando aula pra gente e escrevendo com a mão esquerda com a letra tão bonita quanto ela tinha mão direita,

P: [E vocês ficaram impressionados, como é que essa mulher consegue?]

I: [E nós ficamos impressionados] como ela tinha essa capacidade, nossa, ela tinha um inglês lindo. Uma outra que eu não me lembro o nome dela, também tinha o inglês [muito lindo.]

P: [Igualmente boa]

I: Não, não me lembro de ter tido nenhum professor que eu tivesse dito assim, ((...))

P: E professor nativo, você teve algum professor nativo?

I: As velhinhas do (nome da escola regular).

P: E você acha que é importante a gente ter, o professor ser nativo?

I: Ah, eu já tive um professor nativo que foi particular, antes de eu entrar no (curso de inglês).

P: Ah, então você teve aula particular?

I: Foi. Tive. Por que como não tinha curso de inglês, né, e um grupo de amigas tava fazendo com esse senhor, me chamou pra fazer junto, aí eu fui. Ele era George, George *whatever*, *I don't remember the name*. Ele era o sogro do Raul Seixas.

P: [Gente, de onde vocês tiraram] esse homem? Nossa!

I: [Da quarta esposa do Raul Seixas]. Ele só morava perto da gente, e assim,

P: E vocês faziam aula com ele?

I: É, e fazíamos aula com ele. Era um grupo de três, nossa era um caos. A aula dele era um caos.

P: E era melhor pelo fato de ele ser nativo?

I: Não. A aula dele era um caos. Eu acho que ele não era professor, então, e assim, e éramos três! pessoas com muita! experiência em ser aluna.

P: Danadas.

I: A turma era só essa, três,

P: Três e vocês conseguiam fazer

I: Com muita experiência de amizade e de ser aluna, e uma pessoa, que a única coisa que sabia era a língua. E eu não me lembro que livro que era, mas tinha um raio (...) dum livro e ele tinha uma esposa, nossa! extremamente ciumenta, ela ficava o tempo todo olhando a aula,

P: Que situação.

I: Aí é que a gente deitava e rolava durante a aula dele. Mas eu lembro que na época em que eu fiz aula com ele minha tia, lembra da minha tia,

P: A sua tia

I: Minha tia falava que a minha pronúncia estava muito bonitinha.

P: Olha só, então às vezes nesse aspecto melhorou, né.

I: Não sei. Vai saber.

P: Você tinha em alguma dessas aulas no (curso de inglês), aulas com elementos culturais?

I: Não!

P: Não tinha isso nos livros e nos métodos .

I: Não!

P: Igual a gente tem essa preocupação hoje, né? Antigamente não tinha isso.

I: Não!

P: E qual a importância que você acha desses elementos culturais?

I: Você já, o que você já leu sobre isso, sobre o ensino de inglês e o elemento cultural escrito por Wilson Leffa?

P: Eu acho, olha, eu não tô lembrando agora,

I: Se eu não estou enganada, Wilson Leffa diz que ensinar inglês, o inglês como língua globalizada não interfere, não tem nada a ver elemento cultural,

P: Não tem elemento cultural por que é global.

I: Ela é uma língua global. Então é isso que eu acho hoje. Eu acho assim, que, claro,

P: Ótimo você ter mencionado isso ((...))

I: Eu acho que é uma língua globalizada, então eu sou perfeitamente capaz, de na Internet, em inglês, no *chat* em inglês, contar uma piada em inglês, que seja da minha realidade, né, brasileira, falando mal do Português, por exemplo, a depender de com quem eu estiver papeando, vai entender a piada ou não. Mas aí também partindo do princípio que eu só posso contar a piada se eu souber quem é o outro, mas assim,

P: Tá vendo. Eu entendi. É verdade. Por que às vezes a gente tem essa preocupação tão grande de ficar inserindo esses elementos, sendo que isso já tá ficando uma coisa obsoleta, né?

I: Eu não sei que elementos são esses que estão inserindo não. Pra ser bem sincera eu não sei. Eu nunca inseri. Desculpe a ignorância, mas eu acho que eu nunca inseri elemento cultural nas minhas aulas.

P: E não acha que isso tenha feito falta ou prejudicado de qualquer maneira, né?

I: Não, assim. O elemento cultural que eu já inseri, falar que o inglês não gosta do australiano, [do irlandês]

P: [Isso na época] que você dava aula de LE?

I: Isso, na época que eu dava aula. Isso eu fazia, de vez em quando eu achava um texto que o, do britânico falando mal do irlandês, aí eu levava pra sala de aula, pra mostrar, e aí eu comentava, que, olha, assim como a gente não gosta do português de Portugal, tem essa rixazinha também, mas,

P: Não é nada tão relevante assim, né? E houve algum professor que você lembra de ter transmitido alguma informação errada em sala de aula e você percebeu?

I: Em inglês! não.

P: De ter ensinado alguma coisa equivocada e se ele corrigiu depois.

I: Não. Mas eu já fiz isso.

P: E aí o que você fez?

I: Menina, na hora que eu descobri o que eu fiz,

P: Você viu depois,

I: Eu voltei na sala de aula..., eu voltei na sala de aula. [Por que foi assim,] ((...))

P: [Isso na época de LE?]

I: Na época de LE, mas era 2º grau, né? eu dava aula no (escola regular), e eu dava aula de gramática. No 3º ano tinha três aulas por semana, uma era de gramática e duas de leitura e vocabulário, *whatever I don't remember anymore*. E era, a (nome de outra professora) era a responsável por essa parte das duas, e eu era a responsável pela gramática. Na época era um trabalho muito bem feito, por que o vestibular da (universidade) era assim, o vestibular da (universidade) era violento, perguntava o ó do borogodó, dos professores da (curso de inglês) não saberem a resposta.

P: Exatamente.

I: Viu? era uma coisa horrorosa. Mas nossos alunos no (escola regular) sabiam direitinho. Mas enfim, então eu tinha só 50 minutos de aula, e aí aproveitava aquela agonia, aquela angústia, e naquele vucu vucu, eu iniciei, sei lá, vamos dizer o *present perfect continuous*. Aí

eu botei o bendito do verbo -ing, e aí entre as regras que eu botei, eu botei que não dobrava, sei lá, eu não me lembro a meleca que eu fiz, e larguei lá por que eu já tava, o sinal tocou e eu fui embora. Só que no (escola regular) alguns alunos, assim, aqueles que tiravam, faziam uma prova, tipo uma prova de...,

P: Seleção?

I: Não seria uma seleção,

P: De nivelamento?

I: De nivelamento, vamos dizer assim, num é. Os alunos que sabiam muito inglês, eles tinham direito de fazer no início do ano uma prova, se eles tirassem nota 8 ou acima de 8, eles tinham o direito de não assistir a aula de inglês,

P: Eram liberados.

I: Eles tinham a carteirinha assinada, que eles eram liberados das aulas de inglês, e o que aconteceu, mas eles tinham que fazer prova, as avaliações eles tinham que fazer. Então eles não eram obrigados a assistir as nossas aulas. E acontece o seguinte, eu então saí dessa sala, onde eu escrevi uma besteira, larguei lá e fui me embora, e fui pra outra e iniciei a aula. Nisso chega uma garota na porta e diz assim, “Lina, eu entrei e vi o quadro”, ela era aluna dispensada e entrou na sala e ainda tava lá a matéria no quadro, e aí ela viu uma coisa e não entendeu, que era exatamente essa meleca que eu tinha deixado lá, e ela disse “eu aí eu não entendi, eu queria saber de você, eu tô errada, e tal?” aí eu,” Como é que é?” aí ela falou de novo. Eu falei assim, não, pelo amor de Deus, eu pedi licença pro povo, fui lá, “Gente, apaga, aquele pedaço que eu falei em tal lugar, esquece, falei besteira”,

P: Pois é, olha só.

I: “Falei besteira. Esquece, tem que arrumar isso”.

P: Agora quanto a sua experiência dando aula de LE. Qual a sua especialização, e quanto tempo você ensinou só LE. Você fez Letras,

I: Fiz.

P: Mas o mestrado você fez só já no final da,

I: Pera aí, eu fiz Letras Inglês, e literatura inglesa na (universidade) e me formei em 1983.

P: Em 83, aí você já começou dando aula de LE, já dava antes, né, você até falou na narrativa. E quanto tempo que você deu aula só de LE antes de entrar na formação de professor,

I: Antes de entrar em Letras?

P: Antes de começar a trabalhar,

I: Ah, minha filha, pêra aí, Letras eu comecei em 80.

P: A dar aula no curso de Letras?

I: Não.

P: A cursar Letras?

I: É. Letras eu comecei em 80.

P: Então foi mais ou menos por aí que você, não, você começou quanto tempo antes?

I: Eu tinha dado aula em curso antes da minha formatura.

P: Antes de, na época você já tava ((...))

I: Eu trabalhei no (curso de inglês),

P: Você tava fazendo, então é só fazer mais ou menos o cálculo, foi em,

I: Não, por que era assim,

P: Em 79 mais ou menos você começou?

I: Não porque professor é um inferno, né? Olha, eu dei aula, deixa ver, 73, 74, 75, aí eu dava aula de piano.

P: Você tá dando aula demais.

I: Não, em..., 77, 78 eu dava aula no (curso de inglês),

P: Foi quando você começou a dar aula de

I: Língua inglesa. Eu dava aula no (curso de inglês), mas aí eu casei e vim me embora, então eu dei aula no (curso de inglês), o que, um ano e pouco eu acho

P: E aí interrompeu, veio pra cá,

I: Aí parei, vim pra cá. Aí fiz Letras. Enquanto eu fazia Letras eu não dava aula não.

P: Por que você decidiu fazer Letras, Lina, quando você veio pra cá e não continuar Química, por ex. As aulas no (curso de inglês) te influenciaram?

I: Eu já tinha decidido que eu ia largar o curso de química. Eu larguei o curso de química e casei. Quando eu vi que eu não ia dar conta nunca de ser professora de química por que eu não conseguia aprender física,

P: Caramba, aí você resolveu fazer Letras

I: Aí eu larguei.

P: E quando você deu aula no (curso de inglês), você gostou da experiência?

I: Ah, mas eu era professora, menina eu dei aula de piano, eu dei aula de química, eu dei aula de matemática,

P: Ah, era uma professora, valia tudo, dava aula de várias coisas

I: Em 79, quando eu casei com meu marido, ele era DAS3 no poder judiciário. DAS3 eu não sei como é que é, mas deve ser uns 6.000 reais hoje. Eu ganhava mais do que ele dando aula

P: Olha só. No (curso de inglês)?

I: Não. Eu dava aula de matemática. Eu dava aula dia de sábado de 2 às 6 da tarde de matemática

P: Você corria atrás dessas coisas

I: Eu, nossa, eu era, não, eu corria, eu era professora, então aparecia, assim, eu tinha aluno de piano desde 73 eu tinha aluno de piano. Em 73 eu deixei de precisar de qualquer dinheiro. O dinheiro do (curso de inglês) era só mais um pouquinho.

P: Então no (curso de inglês) você não deu aula de inglês

I: Dei aula de inglês, também. Lá foi a minha experiência como professora de inglês,

P: Foi a primeira

I: Vamos dizer formalmente, por que eu dava aula particular, dava aula lá na minha casa, né.

P: E quando você veio pra Brasília,

I: Eu fiquei a ver navios,

P: Aí você entrou na UnB e não tinha essas aulinhas,

I: Aí apareceu aulinha de matemática, claro né, por que ninguém quer outra aula que não seja de matemática

P: Tudo bem, né? E aí em curso de inglês foi o (curso livre de inglês de Brasília 1) o primeiro que você trabalhou, não

I: Curso de inglês não, assim, você quer cronologicamente ou curso de línguas separado de outras coisas?

P: Cronologicamente, mas de inglês

I: A primeira coisa que eu trabalhei aqui foi a cooperativa (nome da cooperativa) pré-vestibulares

P: Ah, você colocou lá o nome (nome da cooperativa) naquela outra entrevista mas eu fiquei sem saber...

I: (nome da cooperativa). Era professora de pré-vestibular. Então aí eu fiquei uma professora inclusive conhecida na cidade por que só existia eu. Era, ó, era Ney, Tom e eu. Não tinha mais um cara que eu não me lembro o nome dele, eram os homens de inglês, e a única mulher era eu. Aí o outro aí começou a implicar, por que, né, tava trabalhando demais, trabalhando à noite, num sei o que

P: E pré-vestibular é muito desgastante

I: É. Daí, bom, mas assim, a essa altura também eu já tava no (escola regular privada1). O (escola regular privada 1) eu aliei com o (escola regular privada 2). O (escola regular privada

2) saí por que é um horror. Mas também é o mesmo esquema, né, Língua inglesa, mas é formal de colégio, né, não é ensino de língua, né

P: É o ensino regular

I: Isso. É, que mais, de curso de língua foi o (curso livre de inglês de Brasília 1), mas aí já foi bem mais pra frente

P: Você já tinha terminado Letras

I: Há muitos anos

P: Quando você foi pro (curso livre de inglês de Brasília 1), né?

I: Há muitos anos

P: Ah, só por curiosidade, o inglês lá do Presbiteriano era britânico também?...

I: Não.

P: O inglês britânico você foi ter contato mais quando você foi pro (curso livre de inglês de Brasília 1)?

I: Foi

P: Que choque hein, Lina. Uma diferença, né?

I: Ah, mas eu gostava tanto. *I do prefer* (Pronuncia britânica)

P: E eu acho tão gostoso

I: *I do prefer. Happy ...*, (pronuncia britânica)

P: Mas olha, até a gente mudara SAP aí

I: *Oh, yes, but, you don't know how much...* (pronúncia britânica)

P: E você ficou com esse *accent*, né,

I: *I got it.*

P: ele ficou mais forte em você o da britânica

I: Acho que de tanto achar bonito a (nome de uma de suas professoras)

P: Gente, aquela (nome de uma de suas professoras), ela é tão querida. E quais atividades você considera motivadoras para o ensino de LE em sala de aula? Quais ou alguma que você considera mais motivadora

I: Eu não sei, Sílvia, de verdade, eu não sei se existem atividades que sejam motivadoras, ou se exista um professora que pela sua postura, por que não vai adiantar nada. Olha, você falou agora a pouco de um novo colega, e que foi formado, passou pela minha mão também, e eu não me sinto responsável pelo jeito como que ele é, mas eu já conversei com ele sobre isso algumas vezes, ele é muito sério, ele não sorri nunca, inclusive, ele fez estágio comigo, e isso era uma das coisas que eu mais falava pra ele, por que, eu dizia pra ele o seguinte, olha, *you really know English, but please, lesson planning*. Se você não... pra *lesson plan* com carinho, pensando no seu aluno, a aula não acontece, a aula fica aquela pasmaceira.

P: É uma coisa de personalidade mesmo

I: Outra coisa,... por que seus alunos não sabem,... você ta falando muito rápido, outra coisa, cadê os sorrisos, seu o aluno nunca vê seu dente

P: Então é tudo isso

I: Então é assim, eu acho que isso é um todo, então não vai adiantar, então o que eu quero dizer é o seguinte, se você me disser assim, Silvia, “ah, Lina, olha, é por que a literatura diz que essas atividades, essas e essas são as consideradas mais motivantes”. Ah, ta bom, agora bota na mão dessa pessoa, a depender de como essa pessoa use num acontece. Entendeu? Eu acho que o principal pra uma aula ser motivadora, é o professora buscar o aluno, vem cá garoto, VAM BORA, entendeu?

P: Envolver o aluno

I: Envolver, por que se não envolver o aluno, minha amiga, não tem atividade que resolva não, qualquer uma vai ser um porre.

P: E você acha que já mudou muito na sua maneira de ensinar desde que começou?

I: Ah, já. Já, muuuuito, muito, muito mesmo. Caramba.

P: Você lembra de algo que você fez, há tempos quando você dava aula de LE, que hoje você não faria?

I: *Repeat after me.*

P: ... Não usaria mais esse tipo de... E você sempre frequentou eventos relacionados ao ensino de LE?

I: Não. Não.

P: Quando que você, ou você não frequentou *at all*? Como era isso?

I: Durante, o que, acho que 20 anos eu fiquei assim meio perdida no mundo,

P: Não depois de Letras

I: Eu achava que eu me formei, tava formada, tava formada, tava aproveitando pra ganhar dinheiro, né... e engraçado que eu me formei em 83, isso mesmo, não, num foi 20 anos mas foi quase isso, por que eu entrei no mestrado em 2000.

P: E antes disso, por exemplo assim, eventos

I: Nada. Não me chame pro Braz-Tesol que eu odeio aquele treco, ta?

P: ...

I: Não tinha sim, quer dizer, na época do (curso livre de inglês de Brasília 1), foi aí que eu acordei pro mundo,

P: Por que o (curso livre de inglês de Brasília 1) tinha essa coisa igual a (curso livre de inglês de Brasília 2), que você tem que ir nas...

I: Tinha. por que o (curso livre de inglês de Brasília 1) tinha o in-service, né, então a gente tinha

P: E chega um ponto que a gente até satura, né? Por que é a mesma coisa.

I: É, e foi por isso que eu comecei a não gostar do Braz -Tesol por que eu não gostava daquela coisa assim, sabe assim, receita de bolo, e se eu fizer vai dar igual. Mas peraí, mas não necessariamente os meus ingredientes são iguais...

P: Mas é o que você falou antes, né? A receita do bolo ta lá, mas bota na mão com fermento diferente pra ver se dá certo.

I: Exato. Então

P: Aí não dá certo. E você fazia planos de aula quando você dava aula de LE?

I: Fazia, fazia.

P: Você gostava de fazer? É a minha parte favorita

I: Agora, quando era aula de colégio regular não. Não, Sílvia, pelo seguinte, (sai para pegar um livro)... Não. Porque que eu não fazia plano (me mostra os livros), por que eu seguia, por que eu ia ter que seguir

P: Já tava tudo pronto, era um manual

I: Não era um manual, mas você ia ter que seguir essa unidade, por exemplo, e eu tinha o que, 5, 6, 7, 8 turmas de cada, e era aquela coisa (cita texto do livro de cor)

P: Você falou isso mil vezes, memorizou já

I: A gente já sabia, entendeu. Então não tinha o que você fazer, que que eu ia fazer aqui?

P: Não tinha pra onde você ir, né, e o método também,

I: Não tinha, quer dizer, assim, que que eu ia fazer aqui?

P: Que espaço você tinha pra

I: Pra fazer um plano de aula? Não tinha

P: OK. Agora, mencione algo, pode ser só uma coisa, que o professor de LE não deve fazer pra ensinar melhor. O que que no seu ponto de vista, uma coisa que um professor de língua estrangeira num deve fazer, se ele fizer ele não vai estar ensinando bem, uma coisa que você acha que não seja positiva, ou construtiva, que não vá ser

I: Bom, constranger aluno, ser grosseiro, não que eu ache que isso não aconteça, acontece comigo, com você, com qualquer um, por que nós somos seres humanos, né,

P: Então no caso de relacionamento

I: e de repente pega na TPM

P: Lógico. E algo que ele deve fazer pra ensinar melhor?

I: *Lesson plan*. Não, além de *lesson plan* é assim, eu acho que ele precisa ser comprometido mesmo,

P: Comprometimento, né?

I: Ele tem que ser comprometido com a, né. É aquela coisa do, “ah eu não vou levar uma música por que na escola não tem som”. Ué, mas você não tem na sua casa, que você possa levar? “Ah, mas o meu aluno não tem material didático”. Ué, mas você como professora sabia que sua profissão era assim, não dá pra você imprimir na sua casa, olha tem um monte de xerox por aí que cobra 5 centavos. Se você fizer o que você quer na paisagem, aí você faz em duas colunas, né, aí você economiza e leva, aí você consegue fazer uma aulinha um pouquinho melhor.

P: Por que é difícil realmente

I: É por que a profissão é essa, num já sabia que ia ser assim?

P: É, eu tinha um professora que falava isso mesmo

I: Ah, é isso que eu falo pros meus alunos de estágio. Ó, a profissão é essa,

P: A realidade é essa

I: A profissão é essa

P: Abracem ou

I: Ou pule fora, vá fazer outra coisa.

P: Por que senão, depois que ta lá não adianta ficar reclamando, né?

I: Ah, pois é.

P: E participar de congressos, só é relevante, é relevante no que concerne a competência do professora de LE?

I: Olha, Sílvia, eu sei que você vai dizer assim, nossa a Lina tem que responder que é, mas num é não.

P: Não. Eu num disse que você tem que responder nada.

I: Pois eu acho que vou lhe chocar, respondendo que é mas não é, por que veja bem, você que hoje ta nesse mundo da academia, me diz uma coisa, se você estivesse nesse mundo, assistindo aquelas palestras, daquele povo falando bonito, se você não tiver uma teoria pra entender aquele negócio lá, vai adiantar de alguma coisa? Como você vai ser uma professora melhor, nesse sent...? Por exemplo, o que eu quero dizer é o seguinte, você já assistiu alguma coisa da teo..., já viu alguma coisa da Vera quando ela fala da teoria do caos?

P: Não.

I: Putz grilo

P: O que é que ela fala?

I: É lindo.

P: Então eu vou procurar ler

I: Minha filha, eu não entendo p. nenhuma.

P: Não dá pra entender?

I: Eu não ent...

P: É um caos

I: é o caos. É a teoria do caos. Vem da coisa da física, eu não consigo compree... bom, começa que física já é minha praia, né

P: Falou que é física já enrola...

I: É, já tem assim uma coisinha, mas enfim, quando eu assisto a palestra da Vera falando da teoria do caos, eu fico assim, ai meu Deus, o que que eu to fazendo aqui...

P: Do que é que ela tá falando? Que conexão que essa mulher ta fazendo?

I: Ai meu Deus do céu, como que ela viaja! Ou quando eu assisto alguma coisa assim, que eu já assisti uma vez, assim, da lingüística,

P: Muita, você fala, muito teórica

I: É. Teorias, que,... mas do que é que eles estão falando? Eu fico assim até me sentindo burra, num to entendendo nada

P: E o importante seria ter uma leitura por trás, no caso?

I: É. Por que, como é que foi a sua pergunta? Sua pergunta foi...

P: Participar de congressos é relevante no que concerne a competência do professora de LE? Competência que é a palavra

I: Pois é, a palavra é competência, entendeu? Então assim, se eu entendi essa palavra competência direito, eu num sei se um professora de inglês vai ser um professora melhor por que ele participou de congresso. Talvez se ele tiver participado de Braz-Tesol, sim.

P: Pro professora de LE, né?

I: Pro professora de LE. Pelo tipo do jeito do que o Braz-Tesol é,

P: E já pro professora formador

I: Ah, bom, o mínimo que a gente espera. Se bem que eu incentivo muito os meus meninos a participarem de congresso, e tudo, quando tem o de Goiânia, que é

P: Ah, o *one day*...

I: Não, o de Goiânia é o seminário de línguas, eu sempre levo gente daqui da Católica, incentivo a ir, e tal, tem épocas que vai um ou dois, tem épocas que vai um montão, mas eles, eu acho que naqueles eventos as palestras, as comunicações são mais apropriadas,

P: Mais acessíveis ao que eles tem, ao que eles sabem

I: Isso, exatamente. Sabe por que, por que são pessoas como eu, como você que vai lá fazer uma comunicação,

P: Entendi, tão com a mão na massa,

I: Tão com a mão na massa, e sabem como chegar para esses meninos,

P: O que é que a pessoa ta enfrentando, né?

I: E já assim, esses eventos maiores, mais bacanas,

P: Que vem os teóricos,

I: Meus alunos, Sílvia, você conheceu, eles vão entender uma Marilda Cavalcanti? Eles entendem mesmo uma Marilda Cavalcanti na hora que ela começa a falar?

P: É, eles vão se sentir perdidos, né? Teria que ter muita

I: É. É disso que eu to falando.

P: Discussão e preparação antes, né. E frequentar cursos de atualização e treinamento é o que você acha

I: É. É. Treinamento não.

P: Treinamento seria um...

I: Treinamento eu to fora, né.

P: É por que algumas escolas ainda tem, né. Por exemplo, igual o caso da aluna que dava aula no (curso livre de inglês de Brasília 3), acho que eles tinham que fazer...

I: Ah, é. Mas treinamento, é,...

P: E leituras sobre teorias de ensino?

I: Ai eu acho que tem que ter. Bom, e é essa minha crença que faz eu montar o curso daquele jeito, né. Até mesmo pra que eles usem aquelas teorias, por ex, ali eles estudavam diversos métodos, então eles podem botar a mão na massa dessa forma, pera aí, olha, aquilo que foi usado com método tal, num sei das quantas, eu posso usar com uma técnica, né, e é o que eu mais bato em cima disso

P: Tem até aquela sua aula sobre os métodos que você até passou o vídeo, né, que você fala pra eles, e aí, o que é que vocês usariam, o que que vocês não usariam

I: É. Eu cheguei a levar Rhodes uma vez, você tava comigo no dia que eu levei Rhodes?

P: Eu. Foi, antes, não, acho não, acho que foi antes de eu começar a assistir, por que eu cheguei um pouco depois, né?

I: ...

P: Eu cheguei depois que você tinha dado o que, quatro, três aulas, acho que foi.

I: Foi, né?

P: E a aprendizagem depende mais do professora ou do aluno?

I: Do aluno, do aluno.

P: É ele que tem que correr atrás. É mais uma responsabilidade dele mesmo?

I: Eu num acredito que, eu acho que a aprendizagem em si são os dois lados da minha mão, né, quer dizer, não pode ter um lado sem ter o outro. Mas, você já me perguntou, assim, algumas mil vezes dos meus professores e tal, e eu aprendi independentemente dos meus professores, entendeu?

P: Você nem tem lembranças assim e aprendeu

I: Não lembro, não lembro mesmo, e eu acho que eu teria aprendido independentemente de quem quer que fosse, entendeu? Mas eu precisava ter alguém competente do meu lado...

P: Só pra te guiar, precisava de um guia, mas não que você precisasse de gente ali...

I: É, assim, eu aprendi a dirigir, me virando, né. Mas tive que pra fazer o exame, eu tive que ter alguém pra me auxiliar

P: Te dando as indicações, os primeiros passos

I: Aprendi a dirigir, mas foi meu pai que disse assim, “deixa eu ver o que você já sabe”

P: Entendi

I: E aí a na hora que eu arranquei o carro o carro fez vup. Ele, “Pare. Desligue. Ligue de novo e saia”. Vup. “Pare. Desligue. Ligue de novo e saia”. Vup.

P: E foi assim que você foi

I: Enquanto o carro não saiu como ele queria, ele não me deixou sair. E isso eu já tinha estado na estrada, botado 80, matado cobra,... já sabia dirigir. Eu e meu primo. Eu já sabia tudo.

P: Mas não sabia ligar o carro

I: E aí, não. O meu pai dizia que enquanto eu estivesse saindo daquele jeito, o carro mandava em mim e não eu no carro.

P: Olha, seu pai, hein?

I: E veja se quando você ta dirigindo se não é a coisa mais difícil é você realmente ter o controle da saída, né?

P: Você controlar a máquina, né? E não deixar...

I: É controlar aquela saída, aquela saída inicial. Então quer dizer, claro que eu tive, dependi de alguém pra me ensinar, mas ele não me ensinou como colocar o pé lá, entendeu o que eu quero dizer, assim?

P: Entendi.

I: Ele me deu a orientação do,

P: Mas quem correu atrás

I: Mas quem teve que correr atrás fui eu.

P: Entendi. E sobre avaliação, ela deve ser feita também pelos alunos ou é papel exclusivo do professor?...

I: Ai meu Deus do céu, essa teoria tão lindinha que dizem aí, que, né, que Scaramucci inclusive fala, né? Adoro a Matilde Scaramucci, foi minha examinadora, né?

P: É, você falou, você falou. Se ela te ouvir, né?

I: Mas, é, se ela ouvir ela me mata. Não, não me mata não. É, como assim? Bom

P: Avaliação, por ex, você

I: Como é que ele vai participar, me diz. Eu acho que ele vai participar assim,

P: Não, você vê alguma maneira dele participar?

I: Vejo, vejo sim, ó. Primeiro dia de aula vamos estabelecer como é que vai ser nossas avaliações, vamos? Então eu acho que isso é uma coisa que ele pode participar, assim, como formadora, não como curso de línguas, como professora de línguas

P: Não, você fala do seu curso de formação você dá essa opção

I: Não. No meu curso de formação, por exemplo, a gente estabelece às vezes, inclusive eu digo pra eles, o que a gente resolver hoje eu não troco depois, então resolvam logo, então

P: Aí eles ajudam você a decidir o que?

I: Eles ajudam, por exemplo, coloquei prova demais, tire uma das provas e, veja, olha, você já colocou aí observação do que a gente ta fazendo, é, um trabalho e uma, e duas provas, tem prova demais, tire uma. Tire uma

P: Então você tem essa flexibilidade com eles

I: Tenho. Eu acho que essa participação sim. Outra participação também é assim, a ponderação de cada uma das avaliações, né? Mas assim, eu acho que também é minha responsabilidade saber o que eu estarei, é, que conteúdo eu estarei vendo naquele período, então eu não posso aceitar que, que um conteúdo, como é que eu vou dizer, Sílvia, deixa eu ver

P: Seja

I: Eu sou tão, eu preciso sentar e escrever.

P: Escrever, né? Você quer um papelzinho?

I: Não. Eu quero dizer o seguinte, Sílvia, olha, por exemplo, vamos dizer, o semestre é esse livro aqui, ta? E então a gente vai ter 3 avaliações. A primeira é um trabalhinho, não, a primeira é sempre aquela coisa de participação em sala pela leitura e tal. Mas, ta. Aí a segunda é um trabalho. Você terá lido essa parte do livro. A última é uma prova. Você terá lido tudo isso aqui. Eu não acho justo que o pe-, que o valor dessa prova que você leu tudo isso

P: Seja menor ou igual

I: Do que esse daqui que foi só esse pouquinho, entendeu? Acho que isso é competência do professor, o professor é que tem que saber

P: Ponderar

I: Ponderar. Então, assim, o aluno tem direito, acho que nesse sentido tem sim, “Ah, não Lina, olha tem isso aqui assim, bota esse valendo 20% e aquele valendo 30”, mas o professora tem que saber argumentar a favor ou contra. Pode até aceitar as sugestões, mas se não quiser aceitar tem que saber argumentar

P: Isso os seus alunos já que estão num curso de Letras, agora os alunos de LE, quando você dava aula de LE, ou se você, os alunos seus que vão dar aula de LE, o que você diria pra eles que,

I: Eu não sei, eu não sei como um aluno que está ali, pode, eu não sei como que ele pode, sabe?...

P: Participar da avaliação

I: Isso ta nos PCNs,... não tá? Participar da avaliação, eu não sei como o aluno pode

P: ... uma participação oral, por exemplo, ou então que nota, como é que é, *self evaluation* que às vezes a gente faz, não é?

I: Sim, ta. *Self evaluation*, seria uma, mas, do que eu entendi

P: ... que peso que isso teria, né? Isso aí cabe ao professora

I: Do que eu entendi de uma proposta que existe é que o aluno participe mais efetivamente da construção

P: Da construção dos instrumentos de avaliação

I: Dos instrumentos. E aí eu me pergunto assim, aluno não é mais ou menos como meu filho? Que maturidade o meu aluno tem, que maturidade o meu filho tem pra saber, por que eu estou dizendo que às 6 da tarde é o horário dele tomar banho, as 7 horário dele jantar. Depois do jantar ele pode descansar, assistir televisão, jogar, fazer o que quiser de vídeo game pra descansar pra poder ir pra cama pra dormir. Eu sei por que que eu estou dizendo isso. Eu tenho, como mãe, como mãe eu sei que criança tem que ter horário, perere perere pororó, mas

e a criança, você vai perguntar pra ele o que que ele quer fazer às 7 da noite ele vai lhe dizer o que? Às 7, ah eu quero jogar bola. Entendeu o que eu quero dizer? Eu acho que o aluno não tem, não sei, eu acho que certas coisas são responsabilidade do professor, e me parece que tem gente, pessoas que eu respeito muito, que estão começando a querer dividir as responsabilidades, algumas responsabilidades que o professor tem

P: Que não são divisíveis

I: Não, não é pra gente dividir não. É responsabilidade do professor, algumas responsabilidades são da família, outras não, as responsabilidades são do aluno, e cada um

P: E cada um na sua

I: É, cada macaco no seu galho fazendo a grande árvore, né, mas assim

P: E o professora deve falar somente na língua alvo em sala de aula?

I: Preferentemente, preferentemente, mas eu, por exemplo, disse pra uma, aí eu tenho uma turma minha de estágio de novo, né? Você não chegou...

P: Você ta dando aula pra pós agora também, Lina? Você não dava aula no semestre que eu comecei a fazer a pesquisa não?

I: Não, por que é assim, eu só dou aula no segundo semestre da turma,

P: Ah, o segundo semestre, entendi

I: Eu só dou aula no segundo semestre da turma, e a turma começou no semestre que a gente começou

P: Ah, agora que eu entendi

I: Ai agora no próximo semestre eu entro de novo. Mas aí eu entro com a turma que ta no segundo semes-, que ta fazendo o primeiro semestre agora

P: Primeiro agora

I: Eu to com a turminha de estágio dos funcionários novamente. E aí a menina disse assim, como é que fa-, "*Guess what*", tava no texto "*guess what*" e o garoto não entendeu, aí ele falou assim "*guess what?, guess what?*" aí olhou pra ela, ela, "*é yes, yes, guess what, ah, guess what*", aí o que ela falou, ela falou alguma coisa lá

P: Aquelas coisas inexplicáveis

I: E aí ela falou um treco lá, ela tentou enrolar, e aí já meteu uma outra coisa e foi se embora, quer dizer, nem dei-, nem deixou o garoto... que ele não tinha entendido. Como é aula de estágio, essa turma são os funcionários da (Universidade onde Lina trabalha), né? Quando a aula acaba aí vem *feedback*.

P: Claro

I: Aí a Linazinha vira pra ela e diz assim, meu bem

P: *Guess what*

I: *I'm very sorry, but, guess what?* Tava olha, se eu fosse uma observadora... examinando a aula de uma professora, que isso acontece muito em cursos de língua, como (curso livre de inglês de Brasília 1) tinha demais, na (curso livre de inglês de Brasília 2) tem muito, né?

P: As observações, né?

I: É, olha, eu diria assim, você tinha certeza que ele não tinha entendido, e num deu nem tempo do bichinho, você nem ao menos virou pra ele e disse assim, "*Did you understand?*", você num falou nada, você..., e já mudou, e pelo amor de Deus, ela, "Não, mas Lina, era difícil". *Yes. Guess what?* Num tem jeito. Eu num conheço outra. Você poderia até ter tentado colocar a sua bolsa em cima da mesa, e *guess what*, mas num dá.

P: É muita perda de tempo

I: é muita perda de tempo pra muita pouca palavra, entendeu. Fala logo em português, vai pegar o dia inteiro explicando *guess what?*

P: E tem gente que num entende mesmo não

I: Ah não

P: E quando ele entende aí no final ele fala assim, "Ah, é isso", aí traduz...

- I: Não. Sim, sim. Você sofre e aí, o disse assim, o outro, né? “Ah, sim, macaco?”
- P: Toda aula praticamente tem um momento desse, né? E, o professor é o único responsável por desenvolver o gosto do aluno pela disciplina?
- I: ah, não. Acho que não. Talvez seja o último
- P: O último?
- I: Não, to brincando, mas num é o único não. O gosto não
- P: O gosto não. Por exemplo, você, quando você começou estudar inglês,... mas você tinha o seu interesse. Você gostava de inglês ou você tinha era interesse em aprender por causa das conversas da sua mãe? Ou você gostava, né?
- I: Bom, ou tinha tudo isso, num sei.
- P: OK. De qualquer maneira, tudo te motivou, né? E como o professor deve ajudar o aluno a desenvolver a sua autonomia?
- I: Boa pergunta.
- P: De uma maneira, alguma coisa que você acha que pode ajudar o aluno a desenvolver.
- I: Não sei.
- P: É complicado né?
- I: Muito difícil essa pergunta
- P: Tem muita receita de bolo pra isso, né?
- I: Pois é, mas a minha resposta eu não sei.
- P: Realmente. Mas aí é o que você ta falando, to falando da receita de bolo, pior que você diz, você pega a receita mas você usa e pode dar um resultado totalmente diferente do que o esperado, né?
- I: É. Mas então me desculpa, você vai ter que fazer a análise de dados desse jeito, não sei.
- P: Não sei. E professora formadora, Lina, você é há quanto tempo, 7 anos?
- I: É. 7 anos
- P: 7 anos. E como que seus alunos de Letras chegam pra você? Quais as expectativas deles quando eles chegam pra você?
- I: Atualmente,..., atualmente que eu só to trabalhando com essas turmas mais
- P: Já estão num nível mais
- I: É por que elas já estão no final de curso, né?
- P: É sexto?
- I: é
- P: Sexto semestre, né?
- I: Sexto, sétimo, oitavo. Eles já chegam assim com aquela expectativa de que a disciplina que eu tenho aqui é a disciplina muito importante pra eles passarem no concurso da, da
- P: Da Fundação, ou do que seja, né?
- I: é.
- P: Então eles vêm com essa,
- I: é
- P: E sobre a profissão deles, eles te falam, os alunos de estágio devem dividir isso com você, né? Falar o que eles esperam, alguma coisa assim. Eles comentam? Eles vêm decepcionados,
- I: Vêm, muito, muito, muito decepcionados
- P: Você diria que a maioria, eles são meio descrentes do que vão fazer
- I: Nossa! Alguns dizem assim, Lina, pelo amor de Deus, Lina, que tristeza é essa? E aí eu fico me perguntando assim, mas vem cá, de onde é que esse povo apareceu, esse povo virou ET? Quer dizer, a minha pergunta é, Sílvia, você se é minha aluna e ta fazendo estágio comigo, que eu quero chamar que o meu aluno é ET, você tem uma história de vida, você veio, você no mínimo passou por um colégio, você não pode ter chegado numa universidade sem ter, né?
- P: Queimando essas etapas

I: Você num teve professora de inglês não, meu bem? Teve. Suas aulinhas como é que eram? Aí o povo chega assim, “Ai Lina, credo. Aquelas aulas horrorosas, professora que num sabe port-, e nem inglês, a professora falando *quiz* (pronúncia errada)

P: E vocês vão fazer do mesmo jeito?

I: E aí eu fico assim, meu Deus, mas por que é que a pessoa ficou assim tão chocada? Esqueceu como é que é? Mas enfim, aí a gente tem que conversar que, né, pra num fazer igual, perere pororo, e a menina ficou chocada que a professora ia dar um *quiz* (pronúncia de *kiss*) na aula seguinte.

P: Um *kiss* em cada aluno. Igual, tinha alguns alunos seus que comentavam que eles se achavam fracos, né, que não dominavam inglês p dar aula

I: É

P: Eles mesmos têm essa consciência de que precisam melhorar muito

I: Eles mesmos falavam, se bem que muitos até

P: Alguns que não têm consciência também, né?

I: Alguns, muitos têm inconsciência. Outros, é, acho que até um pouco de baixa auto-estima, sabem mais do que o que pensam que sabem. Se julgam menos capazes e tal

P: E você sempre comentou que as referências para leitura são um aspecto importante da sua disciplina, suas leituras são referência para os alunos, né. Há algum outro aspecto que você queira mencionar que você ache também importante da sua disciplina?

I: Olha, eu acho que naquela disciplina especificamente, acho que é a primeira vez que eles entram em contato com, não deveria, mas é a primeira vez que eles entram em contato com, e agora? E agora? E agora José, eu vou ser professora. Que que eu faço?

P: É a hora que a ficha realmente

I: E agora? Né? Assim, que que eu posso fazer se eu for ter que dar aula de, se eu for ter, olha que coisa horrorosa, se eu tiver que dar aula de qualquer coisa, como é que eu vou fazer? Se eu tiver que dar aula de banana, como é que eu vou fazer?

P: Como que eu vou fazer?

I: Acho que a ficha deles começa a cair ali.

P: Isso é.

I: Naquele curso.

P: Entendi. E qual o aspecto mais difícil da sua prática como professora formadora?

I: Ter que lidar com uma turma que em termos lingüísticos é muito heterogênea.

P: Esse é que é o problema?

I: Isso pra mim é muito complicado. Não complicado da heterogeneidade, mas complicado o fato de que aqueles meninos que estão chegando no sétimo semestre não conseguem ler um parágrafo relativamente simples, é pra mim muito chocante, por que esses meninos serão profs.

P: E o material também usado

I: Ta certo que o Brown eu vou te contar, Brown é Brown, eles inventam uns ((...)), tem ((...)) num texto do Brown, pelo amor de Deus quem quer saber de ((...)), o livro do Brown que ele fala de avaliação, é *evaluation assessment*

P: Ele usa uma linguagem nada amigável

I: *Assessment is* ((...)), ele usa uma linguagem nada amigável, exatamente esse é o termo, entendeu. Ta, ta bom, mas assim, dá pra um leitor que tenha um mínimo de proficiência de leitura passar pelo parágrafo

P: E chegar

I: E chegar

P: E absorver

I: E pegar e absorver. Aí qual é o meu grande problema, os meninos não conseguem, aí ficam com preguiça, fazem a prova também na base do dicionário de português

P: A sua prova é em português?

I: *No, no, of course not, in English.*

P: ((...)) Ich, Lina, você deve passar momentos difíceis corrigindo aquilo tentando entender, hein?

I: Você não chegou a ver nenhuma das provas, né?

P: Não, mas as suas provas não são, não tem a parte dissertativa, que você me falou?

I: Só são de escrever. Só são de escrever.

P: Gente, é barra hein? Demora um ano pra corrigir aquilo ali, por que aquele povo escrevendo daquele jeito, pra se fazer entender, você tem que suar.

I: Pois é.

P: E a última.

I: *I don't believe.*

P: Que conselhos você geralmente dá aos seus alunos de metodologia para ajudá-los a chegar mais preparados no campo de trabalho? Um conselho que você sempre dá ou mais de um conselho que você fala assim, ele não pode sair daqui sem ouvir isso.

I: ...,

P: Tanta coisa

I: Eu acho que o conselho que eu sempre dou é a última aula, né. A última aula eu entrego um texto ((...)) eles precisam fazer a diferença.

APÊNDICE D – NARRATIVA – 27/11/2007

P: Aí depois você começou em cursinho, depois...

I: Comecei no (curso livre de inglês 1), depois do (curso livre de inglês 1) fui pro (escola regular)...

P: E que que você achou, assim,

I: no (escola regular) tava voltando pro mesmo esquema de (escola regular 2), né?

I: é

P: o que era um choque cultural...

P: E assim, você tinha, é claro que a gente tem nossas preferências, né?

I: não, mas eu tinha na minha cabeça uma coisa assim bem separada, uma coisa é curso de línguas, outra coisa é, né?

I: A realidade, né?

I: é, a realidade, o que é que eu posso fazer

P: Não tinha como você separar

I: se bem que eu conseguia fazer umas aulas interessantes, ou pelo menos

P: no regular

I: é, ou pelo menos um pouquinho diferente daquelas, das aulas dos meus colegas. Acho até que por isso fui demitida

P: Por que você fazia o negócio

I: fazia diferente e fazia diferença, os alunos gostavam

P: E nessa época você já tinha feito Letras, como é que é

I: Já, já

P: Você já tinha formado

I: Não,... quando eu fui pro (nome de cooperativa) eu já tinha feito Letras

P: Já tinha feito Letras

I: Já.

P: E aí depois resolveu fazer o mestrado, ou foi muito depois?

I: o mestrado, olha, o mestrado foi 20 anos depois praticamente

P: Do nada, assim

I: Não,... quando eu saí da graduação em 82, eu dizia que queria fazer o mestrado. Inclusive eu queria estudar James Joyce por que existia uma tradução péssima de um livro de James Joyce que eu gostava demais, então eu achava que a gente poderia pensar, que eu poderia pensar em fazer alguma coisa em cima da literatura, mas também pensava em lingüística, então eu não sabia muito bem o que. Mas quando as crianças crescessem eu pensaria nisso. Só que quando as crianças cresceram eu tava tão feliz ganhando dinheiro, e também o marido começou a precisar da minha grana também, né, coisa que antes quando as crianças eram pequenas ele não precisava, ele bancava tudo. Só que quando as crianças cresceram e eu poderia voltar a estudar, aí a essa altura a Lina está feliz com a grana, eu também precisava bancar algumas coisas em casa, então não dava pra simplesmente dizer, não, vou parar algumas manhãs, vou deixar algumas tardes pra poder estudar. Só que existia uma história da, não seu se você já ouviu falar, da sala de, da sala do vestibular da UnB

P: Não, o que é?

I: a sala do vestibular é a sala dos professores, uma sala para os professores fazerem a prova do vestibular.

P: Ah, claro

I: Eu fazia parte dessa sala desde a primeira vez, era muito legal isso. E era um encontro muito show. E nesse encontro, eu sempre, o prof. Chauvet dizia assim, venha pra nossa pós, venha pra nossa pós, Lina você tá pronta. E eu, tá bom professor um dia. Na época, eu acho

que ele se referia, eu não sei nem ao que ele se referia, se era à pós em Língua inglesa, se chegou a existir lá e não fez nem sucesso, não sei nem se ela chegou a ser realmente regulamentada ou não, mas de qualquer forma eu não podia mesmo então, eu só sorria e dizia, eu venho, só que aí, Sílvia, aconteceu uma coisa, é, eu fui demitida do sigma, e eu tinha 30 h no sigma

P: Ich, aí ficou essa vaga,

I: eu fui demitida do (curso regular) e eu trabalhava à tarde no (curso regular 3). No (curso regular 3) eu tinha montado um curso de línguas no (curso regular 3). Não era meu, era proposta do dono da escola, ele não queria inglês na grade, ele queria inglês fora da grade, então graças a deus eu fazia um trabalho bem legal, sabe, eu pegava os alunos de primeiro e segundo ano, fazia placement com eles

P: Era um centrinho

I: era um centrinho de línguas, exatamente, e eu tinha mais uma colega, né? então era muito legal, por que como eu não dava conta de todas as coisas...

P: Isso foi o início do centro de línguas lá no (curso regular 3)?

I: Foi, foi, foi.

P: Foi isso, né?

I: Então foi um trabalho muito legal também, mas enfim, eu tinha 30 horas no (curso regular), quer dizer, era praticamente todo o meu salário,... e uma coisa assim, sem falsa modéstia, também sem ser muito, não sei como é que eu diria, todo final de ano, como eu tinha muitas relações com coordenador do (escola regular), coordenador do (escola regular 2), do (escola regular 3), e tal e também por causa dessa história da sala dos professores eu tinha contato com muito professor, então todo final de ano o meu telefone tocava, Lina to precisando de gente, Lina, por favor to precisando, quando eu fui demitida do (curso regular), o meu telefone não tocou, nenhuma vez, e eu precisando desesperada, catando, assim pra onde é que eu vou, aí saí ligando, né, pra saber quem conhecia, nessa época eu não consegui nada, sabe o que é nada

P: O que é isso né, pra você ver,

I: aí uma colega que também tinha sido demitida conseguiu pra ela no (curso regular), que era uma escola assim muito fraquinha e eu que tinha saído de um (escola regular) que é muito exigente, e tal,

P: Que é uma estrutura, e tal

I: meu Deus, o que é que eu vou fazer, mas eu não posso escolher, né. Como essa amiga conseguiu pra ela e conseguiu que eu fosse entrevistada, deixa ir lá, né, saber.

P: Claro, né.

I: Consegui então lá duas manhãs pra trabalhar com todo o segundo grau lá, todo o ensino médio, mas tudo o que eles tinham eram duas manhãs, por que era uma escola muito pequena. Aí fiquei, Sílvia, com 3 manhãs livres, e uma auto-estima

P: Pessoa não sabe ficar com tempo livre, né, inventou

I: Não. Primeiro não sei, segundo, segundo que a auto-estima, o que eu fazia com a minha auto-estima

P: Pois é, era hora de dar um *boost* aí, né?

I: então eu precisava dar um jeito na minha auto-estima por que minha auto-estima foi pro ó do borogodó, entendeu, uma demissão depois de sete anos de casa, que é isso? Enquanto tinha coordenador lá falando assim, (frases em inglês com péssima pronúncia) que negócio é esse, minha auto-estima não podia ficar assim tão no chão. Aí, eu ah também, quer saber, vou lá na UnB ver aquela história que o professor Chauvet falava tanto, ah, droga,

P: Vou

I: ...Aí quando eu cheguei lá, Sílvia, tinha o balcãozinho fechado, tinha, como chama, a grade de disponibilidade das disciplinas do semestre, uma plaquinha dizendo que aluno especial o

último dia era o dia seguinte... e agora o que é que eu faço, e tinha os dias, né, era fonética e fonolo-, não, topi-, era fonética e fonologia que era sexta-feira, e era uma disciplina c a Gretchen... Aquisição que era na quarta-feira, e tinha outras, aí eu, o que é que eu faço, aí eu fui no balcão seguinte que era da pós em literatura, mas meu bem, a menina daqui, você ta sabendo? Ah acho que ela ta doente, num sei o que e tal. Falei assim, me dê uma informação que eu to um pouco por fora, que na graduação eu fazia assim, cinco, seis, sete matérias. E na pós, como é que é isso, a gente faz duas, três, quatro, cinco? Ela arregalou os olhos, né, disse não, pera aí, quem tem muito tempo sobrando faz 3. eu ah, então vou fazer duas.

P: Aí você já pediu as duas naquele semestre?

I: aí, no dia seguinte, né, fiquei lá por que tinha uma plaquinha que era o último dia, aí no dia seguinte fui lá pra saber tudo que precisava fazer pra me matricular como aluna especial...

P: Por que tinha que ser aquele dia

I: nas duas disciplinas, entendeu. Era o último dia

P: Aí você ainda tinha que fazer aquele pedido...

I: fiz o pedido, perere e pororo, e liguei para o professor Chauvet.

P: Ah, claro. Foi a melhor coisa que você fez

I: Professor Chauvet, eu fiz minha inscrição, inclusive uma das disciplinas é com o senhor, e tal,

P: Ele amou?

I: E ele, não, você vai fazer sim, você vai ter aula comigo de fonética, num sei o que, e perere e pororo. Então pronto, e olha aí, Sílvia, que foi engraçado, olha como é que as coisas são. E aí minha auto-estima ficou no céu de novo, por que afinal de contas quando eu encontrava com alguém... Lina onde você está trabalhando? Ah eu continuo no (curso regular), naquele trabalho que eu tava gostando muito, e no (curso regular 2) só duas manhãs por que eu estou no mestrado na UnB

P: Ah, que coisa boa

I: Assim e olha, Sílvia, quem não acredita em Deus tem que acreditar, então o seu trabalho de crença também tem que lembrar de crer em algo que é muito maior por que,

P: Das crenças que estão por trás,

I: Sabe por que, por que, olha, as duas disciplinas que eu fiz como aluna especial nesse primeiro semestre de 2000, fonética e essa disciplina que eu não me lembro o nome que tinha, mas eu trabalhei com Rodheles, era aquisição.

P: E você foi trabalhar com...

I: e em Julho de 2000 eu estava sendo entrevistada para trabalhar aqui, sabe com que disciplinas? Fonética e aquisição, que na verdade tinha o nome de metodologia, mas, eu entrei pra trabalhar com estágio, então eu precisava da disciplina de aquisição.

P: Nossa, como as coisas encaminham e acontecem da maneira perfeita

I: Se eu não tivesse fonética, eu não podia nem pensar, eu tinha que ter fonética, que era a chave pra entrar aqui naquela época era a disciplina de fonética.

P: Será que foi tudo preparado pra você?

I: Em julho de 2000. Claro que foi preparado pra mim, sabe, assim, com certeza que Ele que preparou. Então a história do mestrado foi essa

P: E foi quando você entrou aqui...

I: foi quando eu entrei aqui.

P: Aí você entrou aqui dando

I: Em Julho de 2000, continuei o mestrado, né, aí fiquei até o final do ano tanto no (curso regular), quanto no (curso regular 2) quanto aqui, quanto no mestrado

P: Cumpriu lá, terminou. Nossa Senhora, aí foi um ano meio, foi um semestre meio pesado

I: o semestre foi pesado... aí terminei praticamente as disciplinas como aluna especial...

P: E pronto, foi fazer

I: Eu fiz como aluna especial, eu fiz cinco,

P: Você fez sobre erro, não foi, tratamento de erro?

I: Não, eu fiz efeito retroativo...

P: Ah, o efeito retroativo, e você quer mexer c tratamento de erro, agora você ta começando a escrever

I: ... trabalhar com tratamento de erro... no trabalho que eu fiz, no trabalho que eu fiz, naquele... eu apresentei na segunda, eu apresentei na segunda um trabalho sobre, sobre... ah o título é... formação de professores de inglês, formar professores de inglês in just, o grande desafio dois pontos: formar professora de inglês in just 3 years. Por que, aí o objetivo do trabalho que ta em andamento, e da gente via entrevista, por estas duas perspectivas, entrevista com o professor formador e matriz curricular,

P: Nossa, que legal.

I: examinando os grandes desafios que o professor de formador tem, né, em formar um professor de inglês com essas grades de letras de 3 anos

P: Você ta trabalhando com isso agora, você ta

I: foi uma pesquisa minha com as (nomes de colegas de mestrado),... uma coisinha rápida, e tal, logicamente que tem que crescer essa pesquisa

P: tem mesmo

I: e quando eu acabei de apresentar, aí eu disse, bom, esse trabalho, como vocês podem perceber, ainda está incipiente, nós só trabalhamos com 3 instituições, só detectamos os desafios, não estamos ainda propondo, na nossa área a gente tem que propor, mas ainda não chegamos nessa fase, por que nós ainda queremos continuar com o levantamento, você acredita que teve uma mulher que ficou lá me enchendo o saco das propostas por que lá na universidade dela, lá na universidade dela, por que lá na universidade dela no Paraná, lá na universidade dela no Paraná... se bem que é uma outra realidade, a universidade dela é pública, as...

P: Daqui que vocês estudaram não é

I: Eu não tava falando de universidade, eu tava falando de faculdade. Segundo que uma coisa é pública, outra coisa é particular, que se você não dá particular você não consegue entender.

P: Não dá... o tratamento é outro

I: aí ela fica me dizendo assim, ah faz um exame de proficiência, como que um dono de faculdade vai aceitar que um aluno não faça inglês 1, se ele sabe. Ele não vai aceitar, ele vai até fazer o exame de proficiência, como em algumas já existe, mas ele cobra praticamente o mesmo preço do semestre, aí o aluno não quer pagar, e aí o aluno opta em fazer a disciplina.

P: É, infelizmente essas coisa emperram o desenvolvimento, né

I: Mas essa bobagem não vem ao seu caso aí

P: Não, é que a gente conversou tanta coisa, ahn, aí você veio pra cá, aí começou aqui dar aula de formadora de professores..

I: aí aqui eu dava aula de, é, aí aqui eu dava aula de fonética e estágio, aí, uma coisa que eu nunca falei pra ninguém, eu vim pra cá, né, pra conversar com a diretora, fui entrevistada pela diretora e por uma pessoa, outra pessoa que também era membro da direção, aí é que eu fiquei sabendo quais eram as disciplinas que eles queriam, qual era a carga e tal, e aí eu perguntei se eu podia pensar mais um pouquinho, que eu não me sentia segura

P: Mas é, né Lina

I: Aí, não, pode pensar, claro. passei a mão no telefone e liguei pro prof. Chauvet, pelo amor de Deus, me atende, ele disse, atendo. Aí ele foi lá na UnB, que ele ia fazer alguma coisa e me atenderia. professor Chauvet, pelo amor de Deus o que é que eu faço

P: O que que é?

I: como é que eu vou dar aula disso, ah, o que você precisa eles, e o que que eles precisam você sabe, professora pelo amor de Deus,... por que eu não me sentia segura pra dar. na minha cabeça, Sílvia, dar aula assim na universidade era uma responsabilidade

P: Não, mas é, a gente tem essa coisa

I: eu precisava saber muito, e aí, era isso, eu...saber muito disso, eu não sei muito disso, e ele, você sabe todo o livro do Peter Roach de cabo a rabo

P: Aí ele te encorajou, Lina, foi isso

I: você foi minha melhor aluna, então você sabe

P: que legal

I: Foi isso, que eu vim pra cá por que ele me encorajou, por que senão ... e ele ainda me disse assim, o outro menino que tava dando aula lá ó tadinho então eu acho que ele vai ser demitido, ele não sabe nem a metade disso que você sabe não, pode pegar c tranquilidade, professora mas se... me fizer uma pergunta? você vai saber responder, e se eu não souber? você passa a mão no telefone e liga pra mim,

P: é, olha, ele foi muito legal

I: Ah, bom, então assim melhorou

P: Um backup assim dele, ali, ó. que legal, Lina, e aí você gostou do semestre de fonética?

I: Nossa, amei por que aí eu ...

P: Aprendeu como louca, né, por que a gente dando aula é que a gente

I: aprende mais ainda, né. aí amei muito por que, assim, a cada semestre, eu fazia um semestre, eu achava que as minhas aulas ficavam melhor, claro, né,

P: ah, e você deu aula de fonética durante mais de um... por muito tempo

I: é, eu só abandonei fonética, na verdade eu não abandonei, foi mais ou menos assim, por que quando a gente abriu a pós, a gente tem uma disciplina de fonética da pós, aí eu achei que era ilógico ter um professor, que eu não pegaria fonética na pós, né, então eu achei que era ilógico ter um professor da universidade dando aula na pós em fonética e eu dando aula de fonética na graduação, né, então, ...

P: Aí ficou um só

I: aí eu entreguei a disciplina, né, mas foi até 2005 eu acho.

P: e o estágio?

I: Ah, o estágio eu adoro

P: O estágio você gostava, né?

I: O estágio continuo gostando muito...

P: Sempre ficou com estágio. O estágio é outra história, né

I: o estágio assim, eu tenho, eu tenho, acho que no estágio eu tenho uma característica que é difícil de você encontrar em professora formador, eu não só tenho Letras, por que isso o professora formador tem que ter, e não tenho mestrado, por que isso também tem que ter, eu tenho a experiência como professora das pontas. Eu só não trabalhei com 5^a, 6^a, 7^a e 8^a, entendeu

P: Mas trabalhou com regular, trabalhou com pré vestibular...

I: Mas trabalhei com 8^a série, trabalhei com 1^o, 2^o, e 3^o, trabalhei com curso de língua, cria-, desde os pequenininhos até os grandões do (instituição financeira)

P: É mesmo, Lina, isso é um ponto muito, não é, que te dá um embasamento muito bom pra trabalhar com...

I: trabalhei, muito, é, assim, é me dá um embasamento, não teórico, mas um embasamento de vivência mesmo, né

P: E que eu acho que é o que mais importa na hora que os alunos estão no estágio, eles querem ver é a hora do vamos ver

I: por que às vezes eles chegam muito desestimulados vendo o professor de ensino fundamental ou de ensino médio da escola

P: Inseguros, né

I: fazendo alguma coisa, aí eles contam pro professor de estágio, e o professor de estágio fala assim, ah não acredito que seja assim. Se aquele professor de estágio tem uma relação, uma, uma... por exemplo

P: você sabe como é que é

I: você ... a sua vida de (curso livre de inglês 2), você não conhece

P: Você ta fora da realidade

I: você ta fora da realidade. Então se um aluno chega pra você, um aluno de estágio chega pra você, professora. dele de estágio, e diz que é assim, você não vai dizer, ah eu não acredito em você,

P: E aí, aí como é que o aluno fica? Ele fica totalmente sem...

I: Sem... ele fica sem chão. Então eu acho que essa história de estágio é uma coisa que me ajuda

P: E o estágio é a hora disso, né

I: por que eu só não tenho experiência com 5^a, 6^a, 7^a, e 8^a, por que a 5^a, 6^a, 7^a, eu trabalhei, assim, quase nada, por que era só substituição no (escola regular), (escola regular 2).

P: E a parte de metodologia, aí depois que você deixou fonética que você

I: Não, por que foi assim, no primeiro semestre eu entrei com, no primeiro semestre aqui foi fonética e estágio, aí no segundo semestre foi fonética, metodologia, fonética e metodologia e aí às vezes tinha estágio, às vezes não tinha, aí vai depender também da distribuição da carga, né. Então essa disciplina de metodologia,

P: Que é a que você tá

I: que virou aquisição

P: Virou aquisição

I: ta comigo desde já há quase 7 anos.

P: Há quase 7 anos. E, mas a sua menina dos olhos é o estágio?

I: Não, não sei

P: Você não sabe

I: Eu acho que as duas

P: Uma completa a outra, né, por que uma é a teoria e a outra

I: ah, mas fonética também, mas fonética também eu gosto muito dessa disciplina de fonética, da forma como a gente conseguiu montar no final das contas.

P: É por que você tem muito o dedinho na formação

I: com muito joguinho... por que aí eu fazia, aí eu montava joguinho, é, dominó

P: E da de metodologia, dessa de aquisição, que foi a que eu tive a oportunidade de assistir, o que que você gosta mais nela assim, o que que te atrai mais?

I: o que eu mais gosto é o caráter pragmático que a disciplina tem, né, do caráter pragmático e da grande surpresa que é pra mim a cada semestre, por que a cada semestre por mais que os textos sejam, por que existe um tronco, né, um esqueleto que eu montei, os outros eu vou trocando, vou aumentando, bota tira, e tal, mas assim eu sou muito mesmo a disciplina depois que eu já conheço todos eles mais ou menos

P: Você começa com aquele que sempre tem que ter, a base

I: tem que ter por que tem um ementário que eu tenho que seguir, eu não mando naquele ementário, e eu tenho que montar os objetivos de acordo com aquele ementário. Então por mais que aqueles objetivos sejam assim, bastante amplos, vamos dizer assim, mas eu preciso, eu preciso, o objetivo, ele tem que contemplar a ementa, e eu não mando na ementa, a ementa eu posso até vir a trocar,

P: Não claro

I: mas pra isso eu tenho que chegar na direção e explicar por a mais b o que é que eu to falando,

P: Mas você tem

I: e um dia o MEC vindo, a gente briga, puxa e tal e aí consegue alterar

P: Mas você tem a liberdade de incluir outras coisas que são as que você...

I: sim, sim, sim, né. então o que eu gosto que o caráter pragmático que me faz, que me traz uma alegria muito grande com essa disciplina, é assim, num semestre você tem por exemplo 10 alunos, só, daqueles 10 alunos todos estão dando aula e todos aqueles 10,

P: Ah, você já teve essa sorte?

I:, já, já. e todos aqueles 10 alunos estão dando aula em curso de língua, ah é uma maravilha.

P: É o semestre perfeito, né?

I: é o semestre perfeito. Tem também aquela turma que tem 18 alunos, alguns estão na escola regular, outros estão na escola de curso de língua,

P: Enriquece a experiência ali

I: sabe então, agora também é triste quando eles estão naquelas escolas de línguas assim, tipo, aquelas que começam com W, e que são muito *translate*, e tem a, eles me disseram até que é de repetição, de *drill*, mas que não podem dizer, *repeat after me*, não podem dizer isso

P: É uma camuflagem total, né?

I: é, é, é, é, entendeu? Então isso também, esse caráter pragmático, eu acho que eu gosto disso.

P: E esse semestre então foi um semestre bem

I: Ah, esse semestre foi um semestre muito entristecedor

P: diferente, né, por que tinha gente de, por que quantos davam aula que você me falou, 3, 4 de 20

I: Ali só 3 ou 4.

P: Eram 23 alunos

I: Esse foi o segundo semestre entristecedor

P: Que foi assim, mais difícil de colocar ali o que você queria

I: Difícil, difícil, difícil, difícil, esse semestre eu achei difícil, por que eu, eu via que muitos deles me olhavam assim, com uma cara de quem diz assim, qual é o objetivo de tudo isso afinal?

P: Não têm noção, né?

I: Né? Como se fosse muito mais importante ali estudar um livrinho de literatura qualquer, do que estudar um, agora por outro lado já rola aqui nos corredores, rola a fofoca de que quando você vai fazer concurso pra fundação, estuda os textos da Lina que todos caem,

P: ta vendo? Você já montou, você já criou essa, como é que fala, essa força aqui, né?

I: É e eles ficam pensando, quer dizer, é aquela história do efeito retroativo, né?

P: Vou por que também, né, tem a parte da

I: É, então já existe essa história

P: É, mas sabem que o que você faz é relevante, então não tem como

I: mas aí também tem muitos daqueles, muitos dos que estavam aí, por exemplo, nessa turma, não vão ser professores, eles dizem, serão, mas eles dizem que eles não serão. Isso ta até num trabalho que eu fiz com as (colegas de mestrado) que eu te falei que nós apresentamos agora, é uma questão assim que um professor colocou, que um desafio pra ele é dar, é lidar com esse aluno de Letras que diz que não vai ser professor de inglês. Então ele não estuda nada, nem da língua, nem da metodologia, ele não se interessa por nada daquilo,

P: Fica ali no limbo

I: ele vai sendo só aprovado mesmo por que ele não quer nada daquilo. Só que o grande problema é que esse menino...

P: e aí quando chegar na hora do vamos ver

I: do vamos ver ele não sabe nada, ele tem que pegar aqueles textos todos e estudar sozinho,

P: É a hora que vem correndo atrás da Lina, muitas vezes

I: Mas graças a Deus quem me procurou foram bons alunos.

P: são os interessados, né?

I: Não foram alunos, não, foram bons alunos. Outros me procuram, até pra mim, não é nem texto, não sei por que é que é que eles vêm pra mim...assim, Lina olha, o coordenador ta querendo que eu dê o , sei lá, vamos dizer, o *Interchange 3*, Lina eu não me sinto competente pra isso, sabe assim, ele vem conversar comigo pra saber uma opinião a respeito dele

P: Que legal, Lina, pra você se sentir, é, acho que isso é uma, é um, uma resposta boa pra você, né, você vê que eles dão valor à sua opinião,

I: É, é.

P: que a sua, o seu aval, o seu diagnóstico ali, wow

I: Eu acho que a responsabilidade é maior do que a alegria, sabe assim, o medo da resposta, o medo do ter.... o peso da responsabilidade acho que é maior do que a alegria do que eles acham, sabe, assim

P: Com, você fica preocupada de

I: Muito, muito, por que, você já parou pra pensar o que é que é um garoto que ta começando a vida, que ta começando a profissão, se ele tem todo esse medo de dar aula num, eu falei *Interchange* mas não foi esse o livro não, mas assim, era um livro que o menino achava que não tava ainda, em compe-, vamos dizer, com competência lingüística pra trabalhar, né, já pensou se um garoto chega pra você, Sílvia, ele diz assim, olha o coordenador ta querendo me dar, mas o que é que eu faço, eu não me sinto... sabe assim, se você vira pra esse menino e diz assim, é verdade, você não tem competência mesmo não menino, ó, vai lá pro *Stepping Stones*, que lá e seu lugar, fique lá trabalhando com as crianças,

P: A gente tem que tratar de outra forma, né?

I: *Headway 1A* sabe, lá é o seu lugar, não pegue. Sabe assim, o que é que você vai estar falando pra esse menino?

P: Você tem que ficar ali no meio, dar um meio termo, você tem que

I: É. Por outro lado, se você realmente acha que ele não tem competência lingüística pra chegar, você vai estar queimando esse menino se você disser, você tem, vá, então é uma responsabilidade lascada, o que você vai dizer, como você vai dizer

P: Como, acho que como você vai dizer também é o pior,

I: É o como também

P: por que ali como você vai dizer pode traçar o, até o futuro, uai, a gente tem que ter esse sentimento na cabeça da gente, professor tem isso, né

I: É, isso. É isso. Sabe assim, eu acho que é isso o grande medo

P: O menino desistiu ou ele enfrentou por causa do que a Lina falou, não é?

I: É, é,

P: Tem esse peso

I: por que tem as coisas assim, né que a gente não consegue entender, chega um momento que elas... cada um tem seus problemas.

P: Lina, é engraçado isso, né?

I: É

P: a gente lidar com tanta, igual, aí você vê, você lá com 23 cabecinhas totalmente diferentes, né?

I: Putz grila,

P: Cada uma pensando dum jeito

I: aquela turma foi difícil, viu, aquela turma foi muito difícil...

P: Eles eram muito, assim, era uma turma heterogênea, assim, muitos

I: e como a disciplina tem esse caráter pragmático, né, que eu falei, e ali muita gente, assim, com aquela cara de o que é que eu to fazendo aqui? Mas eu verdadeiramente tenho que trocar alguma coisa, passar a ser mais, ... ministrar mais aula...

P: Foi o que no final você fez isso, por que você sentiu também que

I: Mas aquela disciplina eu sempre faço

P: Aquele negócio da avaliação, e tudo, né, teve aquela aula no final ali por que você acha que aquela é a maneira melhor de passar pra eles?

I: Não por que já, assim eles demoram tanto, eles me enrolam tanto,

P: É, não é?

I: e avaliação é tão chata, é uma coisa assim tão, olha que a minha praia, a praia que eu mais gosto né, foi a praia que eu trabalhei no mestrado, já escrevi sobre avaliação e tudo, se a Matilde Scaramucci me ouvir ela me mata, mas eu acho a literatura a respeito de avaliação uma leitura um pouco árida

P: Mas é,

I: Entendeu.

P: E o pior que aí a gente associa a palavra avaliação, até a leitura é, parece uma coisa fica...

I: É, aí fica, é.

P: A carga só continua, ...

I: É, ta vendo, eu nem tinha percebido isso. Você veja, não sei se você se lembra, que tava lá, por que no meu plano tem lá, *learning theories*, *learning* isso ..., aí tinha *linguagem assessment*, e tinha aluno achando que naquele dia ia ser dia de prova

P: É. Foi, eu tava lá na aula, eu lembrei, acho que foi até a (aluna) que perguntou, num foi?

I: Foi.

P: Ela achando, não achei que era um *assesment* da gente, né.

I: Pois é.

P: Então era outra, outra coisa. E os trabalhos, eu só vim no dia daqueles das meninas, né? Você gostou?

I: Olha, eu só não gostei dum trabalho de literatura, técnicas de teatro, foi um trabalho que eu não gostei,

P: Ah, ta. Que aí você teve que

I: É, eu não gostei do trabalho, mas

P: Você não achou que acrescentou pra turma, eles não trouxeram o que você tinha a intenção que eles trouxessem, né?

I: Não, primeiro, primeiro que o trabalho foi um trabalho assim, primeiro que, agora o pior é que eu não posso nem falar nisso, né? Esse trabalho foi feito praticamente por um único aluno, e já tinha feito pra alguma coisa

P: Outra coisa

I: que ele fez do Tcc, Mdc, Td, Cc sei lá eu, que a (curso livre de inglês 2) esteja dando, entendeu? Ele fez alguma coisa pra lá

P: Ah, ta

I: só que aí eu passei a bibliografia pra eles, pro grupo

P: E não usou

I: e aí eu queria que aparecesse aquela bibliografia, olha, ele não me mostra o que que é técnico, o que são essas técnicas em lugar nenhum, então vai falando de técnicas mas cadê as técnicas que não me mostra quais são as técnicas, entendeu?

P: Então a turma não teve a utilidade

I: aí a turma ficou assim parada olhando, quais são essas técnicas afinal? Bom, é, ele não, eu não gostei do trabalho por isso, eu acho que ele não conseguia me dizer pra que que ele veio, e o ponto forte daquele trabalho é que a turma leia, tenha acesso a mais informação, vamos dizer assim

P: É uma maneira

I: que não dá tempo de eles lerem se eu pedir

P: Exatamente

I: então por isso, eu vou jogando, vou direcionando pro que eu quero, com as leituras que eu quero

P: Entendi totalmente

I: mas vou deixando eles acharem que eles estão

P: Mas é ótimo

I: eles acham que eles estão lendo aquilo que eles querem, mas na verdade teve um direcionamento pro que eu queria. Eu só não consegui direcionar essa história dessa

P: Esse aí, eles escaparam

I: esse daí eu não consegui por que eles me escaparam, quando eu vejo esse menino que nunca tinha havido uma história assim, aí fugiu pela minha mão e eu não pude trazer, é, mas aí de qualquer forma eu trouxe uns textos, ele fingiu que usou, mas o trabalho não ficou bom, entendeu?

P: É, por que eu só tive a oportunidade de ver o das meninas de motivação, mas os textos, o material ali, parece que elas usaram direitinho

I: é, ficou legal, usou

P: Acho que foi de, o outro foi de...

I: e eu senti seu dedo também, elas me disseram que tava

P: Não, mas elas, elas só pediram aquela atividade do começo, acho que foi de música que elas usaram, só uma sugestão de atividade, agora literatura, tudo, eu num

I: Não. Inclusive, inclusive é, quando elas me perguntaram se poderiam trocar, por que elas iam fazer um outro tema, eu acho que elas iam fazer gramática, se eu não to enganada, eu disse pra elas, pode, mas se eu fosse vocês esperava a próxima aula pra decidir se quer mesmo trocar, se quiser trocar me fala depois, mas, mas por quê? Esperem a próxima aula pra decidir, por que era a aula que você ia dar

P: Aí elas trocaram

I: entendeu? Realmente elas trocaram

P: Aí ninguém apresentou de gramática? Como é que ficou?

I: De gramática ninguém apresentou de gramática, não teve.

P: Mas os temas são muito bons, ali é como se você desse uma passeada por várias coisas que não daria tempo de você fazer se fosse

I: Pois é, dá uma passeada em algumas teorias, né, na nossa área de ensino de língua.

P: É uma maneira interessante de abordar as coisas

I: É. A cada semestre eu dou uma variada também, sabe Sílvia, por que

P: Ah, é bom, né Lina, por que a gente como professora, a gente cansa, né?

I: Lógico, a gente cansa, e assim, eu não gosto, eu não gosto de ficar como professora determinando demais trabalho em grupo, vai ser o tema esse, o tema aquele,... eu não gosto muito disso não. Deles terem um pouquinho, ou pelo menos eles pensarem que eles têm um pouco de autonomia, né... e outra coisa se eu fico sempre em cima do mesmo tema, eles deixam de fazer os trabalhos e passam a copiar dos trabalhos dos semestres anteriores, entendeu?

P: Exatamente. Como fazem isso.

I: Então eu opto por ir passeando, olha, na nossa área de ensino aprendizagem de língua estrangeira tem tanto assunto né, tem uma gama enorme, tão vasta de temas pra gente trabalhar

P: Você pode tranquilamente montar semestres sem ter nada repetido

I: Muitos semestres

P: DE tanta coisa assim, que

I: sem nenhuma repetição, né, então

P: Bem interessante

I: Então eu não preciso me preocupar com isso. Mas sempre... tentando, assim, que eles dêem uma passeada pelos assuntos que eu acho que são, mas aí vem um problema, que eu acho que são os pertinentes, né?

P: Não, mas, isso aí vai estar sempre sobre...

I: Agora, os que eu acho que são pertinentes, também tenho feito isso, uma coisa que eu tenho procurado fazer, às vezes eu vou pra congresso, encontro de Letras, encontro disso...

P: Você ta sempre olhando

I: Sempre olhando assim, deixa ver

P: o que que ta em voga aqui, o que que as pessoas estão usando

I: O que que ta, né, ah, agora o que ta na moda então é estudar o professor reflexivo, ai que saco, lá vou eu ter que estudar isso com os meus alunos

P: Lá vai. É, o pior que é mesmo, agora é a novela.

I: Então ta, ah bom, então agora o que ta na moda é isso aqui, ah bom, então lá vou eu, Tunden, ta bom, então lá vou eu estudar Tunden com meus alunos, sabe assim?

P: Está sempre na busca, né?

I: Por que eu to sempre ficando em busca. Até quando eu não vou pro congresso eu olho o sumário,

P: O programa

I: O sumário, pelo resumo, qualquer coisa assim, já me dá uma noção do que que ta na moda, por que eu preciso saber o que que ta na moda pra eles

P: É mas você, você ta ligada, assim, nas coisas

I: Agora eu... sabe essa perguntinha que você falou aqui ... a coisa do competente, eu não acho como professora de inglês que eu precise de nada disso, mas como professora, como formadora eu preciso, eu não preciso, eu não, ó, Sílvia, você

P: Então coloca aqui

I: De verdade, Sílvia, você como professora de língua inglesa lá da (curso livre de inglês 2), você precisa participar de congresso pra ser uma professora de inglês competente? Num sei se precisa. Precisa saber língua, você precisa saber novas idéias, e tal, mas, inclusive você não vai ter essas coisas em congresso, mas como professora formadora ele precisa.

P: Ah, Lina, então depois você coloca isso aqui pra mim quando você for,

I: Ta

P: Você só coloca assim, como professora formadora você acha que sim

I: Como professora formadora preciso sim,

P: isso aí ficou interessante. Essa sua colocação ficou ótima

I: mas como professora de língua, eu não sei. Como professora, quer ver uma coisa assim, olha, velhos tempos aqueles de Braz-Tesol. Braz-Tesol é fundamental pra todo professora de língua inglesa, de língua estrangeira, ele é fundamental, se você trabalha assim com curso de língua, claro que ele é fundamental. Se você trabalha no pré-vestibular, já pode passar em brancas nuvens. Se você trabalha com curso regular, se você for para o Braz-Tesol e absorver aquelas coisas, aquelas idéias, aqueles *workshops* todos,

P: Tentar puxar alguma coisa pra sua realidade

I: Puxar uma coisinha pra sua realidade, conseguir dar pinta, como diz o outro, né? Se você conseguir adaptar pra sua realidade vai ser legal,

P: Você pega alguma coisa

I: Você pega, vai ser muito legal, entendeu? Agora,

P: Pro professora do cursinho de inglês parece que tudo se adéqua

I: Fundamental. Tudo, né?

P: Pro professor formador, um professor que já ta dando aula numa universidade já não é, por que não tem coisa teórica, num tem, é só

I: Exato, é. A mesma coisa eu diria talvez, assim, um professora que ta num curso de língua, ou na escola regular e vai para um congresso como aquele que a gente tava na semana passada,

P: não vai achar nada que

I: Ele vai fi-, não vai achar nada que ele possa colocar a mão na massa e usar

P: Não. Por que ali o propósito é outro, né?

I: O propósito é outro. O Braz-Tesol muito, o Braz-Tesol eu acho muito, muito assim, ainda da área, ainda da era treinamento, né?

P: Exatamente, parece que ele ta um nível abaixo, né?

I: Isso.

P: Não é isso que a gente sente?

I: E eu vou lhe dizer de verdade, eu gosto de de vez em quando colocar um pouquinho de treinamento até naquela disciplina, sabia, por que eles esperam isso, apesar de eu dizer o tempo todo, quem quer treinamento ta no lugar errado, quem quer treinamento ta no lugar errado, esse não é o lugar de treinamento, mas eles esperam muito treinamento

P: Em algum momento você coloca por que senão eles ficam com aquela sensação de que teve um vazio ali, né?

I: É, eles ficam, eles ficam querendo treinamento. Principalmente, quando eles vêem, quando a turma tem muita gente de curso de língua, eles querem oficina mesmo. Eles querem oficina. E aí eu bato o pé firme, não dou oficina,

P: Não é por aí

I: não dou ofi-, não é por aí. Não é. Nosso esquema não é esse. Quando eu dou oficina eu discuto, imagina se aqui eu vou, quando eu do oficina em algum encontro de Letras eu ainda, eu faço uma coisa e paro pra poder discutir, pra refletir, né? Fazendo tipo uma sessão de visionamento... Imagina. Nessa disciplina eu não faria di-

P: Então agora você

I: Você entendeu o que eu quis dizer? Então eu acho assim, é, olha, eu conheço excelentes professora de inglês, até da (curso livre de inglês 2) que eu poderia citar nome e que com certeza você vai dizer, nossa, realmente, é uma professora maravilhosa e eu não tenho, não sei se ela já participou de algum congresso na vida. Leitura? Ah, com certeza, por que a Thomas tem sempre um, como chama agora? Não é mais Tcc, é ...

P: TDC, *teacher development course*

I: Ah, pois é, mas vai ser eternamente Tcc, né? TCC 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ... Mas enfim, quer dizer, de repente ta até ta fazendo leituras extras por conta disso, ou das revistinhas do Fórum...

P: Da Fórum eu gosto

I: mas dá uma olhada na Fórum, o que é a fórum? Ela é pouquíssimo de teoria, se é que se pode dizer que tem alguma,

P: Ela é bem, é prática mesmo, só na hora da aula mesmo

I: e bem feijão c arroz, uma coisa pragmática,...né? Bem treinamento.

P: Que bom, Lina, então você é feliz como professora de metodologia, dessas coisas?

I: Sílvia, eu não sou mais feliz por que ronda na nossa cabeça

P: Sempre aquele peso, né, é verdade, isso aí eu sei, mas c professora você

I: ... não sou mais feliz por que nessa disciplina existem alguns furos, a começar pelo título da disciplina

P: Pois é, né. Quando eu comecei eu também, você me falou, é uma coisa meio

I: ...Mas acontece, você sabe muito bem, a questão política, né, é assim, se você é lingüista aplicada você é uma pessoa menor por que você não é da lingüística, entendeu? E você é uma simples mestre, e eu sou um doutor, então

P: Sinto muito, vai ser isso e acabou

I: Por mais que eu tenha explicado que ali tinha furos feios, não teve jeito, então

P: Nem tudo é perfeito, né?

I: Mas deixa pra lá, né. Mas tudo bem, aí a gente vai lendo o livro do Rodheles que tem lá *second language acquisition*, então.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e
Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora-aluna: Sílvia de Melo Caldas
Orientadora: Prof^a Dr^a Mariney P. Conceição

TERMO DE CONSENTIMENTO

Concordo em participar voluntariamente da pesquisa, assegurando que as informações por mim divulgadas são verídicas.

Estou ciente de que:

- A minha participação é de natureza voluntária, sem nenhuma coerção.
- Posso, em qualquer hora, negar ou desistir de participar como informante.
- Todas as minhas respostas, orais ou escritas, permanecerão anônimas.
- Minhas respostas poderão ser utilizadas na dissertação, relatório e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo.
- Esta pesquisa incluirá respostas a um questionário, duas entrevistas, duas narrativas orais, observações e gravações em áudio e vídeo das aulas, além das notas de campo, o que possibilitarão registro sistemático das ações relevantes para a investigação e finalmente, duas sessões reflexivas a respeito das decisões tomadas durante algumas aulas.

Declaro ainda que:

- Fui informada dos procedimentos que serão utilizados e entendo qual será minha participação como informante.
- Recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Brasília, _____ de _____ de 2007

(Nome e assinatura da participante)

**ANEXO A - (CURSO DE LETRAS – CURRÍCULO
EM TRÊS DIFERENTES INSTITUIÇÕES NO DF)**

Quadro 1: Currículo do curso de Letras em instituição do DF (1) – Habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa e respectivas literaturas. Fonte: <<http://www.lettras.ucb.br/>>. Acesso em: 3 de junho 2007.

Linguística I: Introdução
 Leitura e Produção de Texto
 Expressão Oral e Escrita em Língua Inglesa I
 Teoria da Literatura I
 Língua Latina I
 Metodologia Científica
 Ciência da Religião
 Linguística II: Fonética e Fonologia
 Língua Portuguesa I: Fonética e Fonologia
 Língua Inglesa I: Fonética e Fonologia
 Teoria da Literatura II
 Expressão Oral e Escrita em Língua Inglesa II
 Língua Latina II
 Linguística III: Morfologia
 Literatura Brasileira I
 Literatura Portuguesa I
 Expressão Oral e Escrita em Língua Inglesa III
 Psicologia Aplicada à Educação
 Didática
 Linguística IV: Sintaxe
 Língua Portuguesa II: Morfossintaxe
 Língua Inglesa II: Morfossintaxe
 Literatura Brasileira II
 Literatura Portuguesa II
 Literatura de Expressão em Língua Inglesa I
 Antropologia da Religião
 Linguística V: Semântica
 Língua Portuguesa III: Semântica
 Língua Inglesa III: Semântica
 Literatura Brasileira III
 Literatura Portuguesa III
 Literatura de Expressão em Língua Inglesa II
 Est. Sup. I: Prát. de Ensino em Língua Port. e Resp. Literatura
 Literatura Brasileira IV

Literatura Portuguesa IV
 Literatura de Expressão em Língua Inglesa III
 Est. Sup. II: Prát. de Ensino em Língua Port. e Resp. Literatura
 Organização da Educação no Brasil
 Língua Inglesa IV: Aquisição do Inglês como Segunda Língua
 Literatura Brasileira V
 Literatura Portuguesa V
 Literatura de Expressão em Língua Inglesa IV
 Est. Sup. III: Prát. de Ensino em Língua Ing. e Resp. Literaturas
 Língua Inglesa V: Teoria e Prática da Tradução
 Literatura Brasileira VI
 Literatura Infanto-Juvenil Brasileira
 Ética em Letras
 Trabalho de Conclusão de Curso
 Carga horária total: 3330h

Quadro 2: Currículo do curso de Letras em instituição do DF (2) – Habilitação em Língua Inglesa e respectivas literaturas. Fonte: <http://aluno.academico.fajesu.com.br/jmjbsb_teste/intranet/sistemas/Conteudo/pdf/textoletras_ingles.pdf>. Acesso em: 3 de junho 2007.

Língua Inglesa I - Morfologia
 Expressão Oral e Escrita em Língua Inglesa I
 Fundamentos da Educação Brasileira
 Métodos e Técnicas de Pesquisa - 04 80 40 120
 Ciência da Religião
 Língua Inglesa II - Morfologia
 Expressão Oral e Escrita em Língua Inglesa II
 Teoria Literária – Introdução e Gêneros
 Fundamentos do Desenvolvimento e Aprendizagem
 Didática
 Língua Inglesa III - Morfossintaxe
 Expressão Oral e Escrita em Língua Inglesa III
 Literatura Inglesa Poesia
 Lingüística
 Organização da Educação Brasileira
 Língua Inglesa IV - Morfossintaxe
 Literatura Inglesa Prosa
 Prática de texto - Português
 Abordagens e Métodos do Ensino da Língua Inglesa
 Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental
 Língua Inglesa V – Sintaxe

Literatura Comparada
 Literatura Inglesa Drama
 Literatura Norte-Americana Poesia e Prosa
 Projeto de Pesquisa
 Estágio Supervisionado II – Ensino Médio
 Introdução à LIBRAS
 Língua Inglesa VI - Fonética e Fonologia
 Lingüística Aplicada
 Literaturas Contemporâneas em Língua Inglesa
 Trabalho de Conclusão de Curso
 Carga horária total: 3.380h

Quadro 3: Currículo do curso de Letras em instituição do DF (3) – Habilitação em Letras. Fonte: <http://www.ftb.edu.br/letras/matriz.php>. Acesso em: 3 de junho 2007.

Morfossintaxe da Língua Inglesa I
 Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação
 Métodos e Técnicas de Estudos
 Fundamentos de Lingüística
 Leitura e Produção de Textos
 Expressão Oral e Escrita em Língua Inglesa
 Atividades complementares I
 Sociologia da Educação
 Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa
 Fundamentos de Teoria Literária
 Morfossintaxe da Língua Inglesa II
 Língua Brasileira de Sinais
 Literatura Portuguesa
 Atividades complementares II
 Psicologia da Educação
 Morfossintaxe da Língua Portuguesa
 Fonética e Fonologia da Língua Inglesa III
 Metodologia Científica
 Literatura Brasileira I
 Didática
 Atividades complementares III
 Literatura I
 Língua Inglesa IV
 Prática Pedagógica III
 Didática

Desenvolvimento Humano
Língua Portuguesa IV
Atividade de Pesquisa I
Atividades complementares IV
Literatura Inglesa I
Literatura II
Língua Inglesa V
Atividade de Pesquisa II
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
Língua Portuguesa V
Estrutura e Legislação do Ensino Básico
Estágio Orientado I
Prática Pedagógica IV
Atividades complementares V
Língua Portuguesa VI
Língua Inglesa VI
Metodologia do Ensino de Língua Inglesa
Literatura III
Literatura Inglesa II
Estágio Orientado II
Trabalho de conclusão de curso
Carga horária total: 3.280h