



**Universidade Federal da Bahia**  
**Instituto de Letras**  
**Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura**

**Letícia Telles da Cruz**

**ENTRE O DIZER E O FAZER:**  
**Implicações das crenças de PROFESSORES EM FORMAÇÃO sobre o ensino**  
**de LI em escolas públicas**

**Salvador - BA**

2017

**Letícia Telles da Cruz**

**ENTRE O DIZER E O FAZER:**

**Implicações das crenças de PROFESSORES EM FORMAÇÃO sobre o ensino  
de LI em escolas públicas**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração - Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa - Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, para fins de defesa da tese.

Orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes

**Salvador - BA**

2017

**Letícia Telles da Cruz**

**ENTRE O DIZER E O FAZER:**

**Implicações das crenças de PROFESSORES EM FORMAÇÃO sobre o ensino  
de LI em escolas públicas**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração - Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa - Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, para fins de defesa da tese.

Aprovada em 31/08/17.

Banca Examinadora

Edleise Mendes Oliveira Santos (Orientadora) \_\_\_\_\_  
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Universidade Federal da Bahia

Domingos Sávio Pimentel Siqueira \_\_\_\_\_  
Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade Federal da Bahia

Lucielen Porfírio \_\_\_\_\_  
Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Universidade Federal da Bahia

José Carlos Paes de Almeida Filho \_\_\_\_\_  
Doutor em Linguística pela Georgetown University  
Universidade de Brasília

Viviane Aparecida Bagio Furtoso \_\_\_\_\_  
Doutora em Estudos Linguísticos pela Unesp, campus São João do Rio Preto  
Universidade Estadual de Londrina

**Salvador – BA**

2017

*Dedico esse trabalho aos professores de LE, em especial LI, que estão em formação ou em formação continuada, esperando poder compartilhar com todos essa experiência, não com a pretensão de propor novas abordagens de ensino, mas com o entusiasmo de sugerir uma maneira diferente de pensar o ensino de LI em escolas públicas, respaldada em um processo coletivo de reflexão entre todos os envolvidos no processo.*

Agradecer significa:  
Tomar o que me é dado,  
Segurá-lo com respeito nas mãos,  
Acolhê-lo dentro de mim,  
Em meu coração,  
Até que percebo internamente:  
Agora é uma parte de mim.  
Agradecer é também:  
Aplicar o que me foi dado  
E se tornou uma parte de mim  
Numa ação que permita a outros  
Alcançar também  
O que me enriqueceu  
Só então o que me foi dado  
Alcança sua plenitude  
[...]  
Bert Hellinger

*Sou grata a todos que contribuíram para a concretização dessa pesquisa!*

*Agradeço, especialmente, aos participantes que agora são colegas de profissão, trilhando por novos caminhos.*

*Às professoras de Estágio Supervisionado e de NEI (Núcleo de Estudos Interdisciplinares), que abriram espaço nas suas salas de aula, permitindo o diálogo entre o ensino e a pesquisa.*

*À minha orientadora Profa. Dra. Edleise Mendes por ter acreditado na proposta de continuação da pesquisa iniciada do mestrado e agora edificada no doutorado, acolhendo o meu projeto de tese, indicando caminhos e provocando reflexões tão necessárias.*

*Aos professores que aceitaram fazer parte da banca de Qualificação, cujas considerações me fizeram reavaliar a condução da minha pesquisa.*

*Aos professores que aceitaram compor a banca de Defesa da Tese, se disponibilizando à leitura desse trabalho e, certamente, trazendo relevantes contribuições.*

*Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UFBA pelas discussões implementadas em sala, em especial ao Professor Américo Venâncio, cuja proposta de trabalho na disciplina Seminários III me fez pensar, mais formalmente, na relação entre os estudos da Linguística e da Linguística Aplicada, que culminou com um livro organizado pelo mesmo, contendo uma coletânea de trabalhos da turma, dentre eles, o meu, intitulado: “A linguagem e suas múltiplas perspectivas de investigação”.*

*À minha amiga-irmã, Irenilza Oliveira, que não me deixou desanimar com o meu próprio processo de formação continuada.*

*À minha amiga e colega de pós, Soraia Souza, pelos momentos de socialização das nossas pesquisas.*

*À minha família pela paciência e solidariedade nas minhas ausências.*

## RESUMO

Esse trabalho de Tese apresenta os resultados de uma pesquisa longitudinal, do tipo etnográfica e de natureza qualitativa, realizada com alunos do curso de Letras/Inglês da UNEB, *Campus XIV*, através do componente curricular Estágio Supervisionado, no período de 02 anos (2014 e 2015), motivada pela seguinte questão-problema: *qual o efeito que o engajamento de professores de LI em formação, em um processo coletivo de reflexão, promove em suas crenças e, por consequência, em suas práticas?* Com o objetivo de ajudá-los a rever as suas concepções de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa (LI), a partir da investigação **do que** eles acreditavam (suas crenças) e **como** eles se comportavam (a influência das crenças no comportamento), “momentos catalisadores de reflexão” (BARCELOS, 2006c) permearam toda a pesquisa, ajudando-os a compreender as suas atitudes em sala de aula, as suas escolhas em termos de abordagem, metodologia e atividade, a partir do reconhecimento de suas crenças. A utilização de uma variedade de procedimentos/instrumentos para geração de dados, tais como questionários, oficinas/encontros, entrevistas, narrativas, observação de aulas dadas pelos participantes, forneceu informações que revelaram incongruências entre o dizer e o fazer desses professores em formação, movidos por crenças que são formadas ao longo da experiência de vida de cada um e que podem ser bem centrais e estáveis.

Palavras-chave: Crenças. Formação de professor de LI. Momentos catalisadores de reflexão.

## ABSTRACT

This thesis brings the results of a longitudinal, qualitative and ethnographic research, conducted with students at the Bachelor's degree in Arts of the State University of Bahia (UNEB), Campus XIV, who were attending Estágio Supervisionado classes, for two years (2014 and 2015). It was motivated by the following research question: *what's the effect that the engagement of pre-service English teachers in a collective process of reflection promotes in their beliefs and, consequently, in their practice?* In order to help those students to review their conceptions in terms of English language teaching and learning, by researching what they believed (their beliefs) and how they've behaved (the influence of beliefs on behavior), "catalysts moments of reflection" (BARCELOS, 2006c) took place along the research, helping them to understand their attitudes in the classroom, their choices in terms of approach, methodology and activities, from the recognition of their beliefs. The use of a variety of procedures / instruments for data generation, such as questionnaires, workshops/meetings, interviews, narratives, class observations, allowed wide access to the information that revealed inconsistencies between the saying and the doing of those pre-service teachers, driven by beliefs that are formed throughout one's life experience and that can be very central and stable.

Key-words: Beliefs. Teacher education process. Catalysts moments of reflection.

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEE	– Conselho Estadual de Educação
CONSU	– Conselho Universitário da UNEB
CONSEPE	– Conselho de Pesquisa e Extensão da UNEB
DEDC	– Departamento de Educação da UNEB
EF	– Ensino Fundamental
EM	– Ensino Médio
L-alvo	– Língua alvo
LD	– Livro Didático
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	– Língua Estrangeira
LI	– Língua Inglesa
LM	– Língua Materna
ESP	– English for Specific Purposes (Língua Inglesa para fins específicos)
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
NUPE	– Núcleo de Pesquisa e Extensão
OCEM	– Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	– Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
UNEB	– Universidade do Estado da Bahia
NEI	- Núcleo de Estudos Interdisciplinares



## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Demonstrativo dos Currículos do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas oferecidos no Departamento de Educação, Campus XIV, Conceição do Coité-Ba	30
Quadro 02 – Definições sobre crenças em diferentes áreas do conhecimento	77
Quadro 03 – Abordagens de pesquisa para investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas	87
Quadro 04 – Instrumentos/procedimentos usados para geração de dados e acompanhamento da pesquisa. UNEB, Campus XIV, 2017	99
Quadro 05 – Formulações dos sujeitos da pesquisa em relação a uma aula típica sua. UNEB, Campus XIV, 2014.1	114
Quadro 06 – Formulações dos sujeitos da pesquisa sobre os aspectos que os motivaram na elaboração do Projeto de Estágio e as características do mesmo. UNEB, Campus XIV, 2014.1	128
Quadro 07 – Distribuição das oficinas de Estágio Supervisionado II. UNEB, Campus XIV, 2014.2	130

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I – PERCURSO DA PESQUISA</b>	11
1.1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA	11
1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA	16
1.3 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	17
1.4 CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS E SUJEITOS DA PESQUISA	22
<b>1.4.1 O Curso de Letras com habilitação em LI da UNEB, Campus XIV</b>	22
<b>1.4.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa</b>	31
1.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	41
<b>1.5.1 Semestre 2014.1 – de 10/03/14 a 14/08/14</b>	41
<b>1.5.2 Semestre 2014.2 – de 01/09/14 a 15/01/15</b>	44
<b>1.5.3 Semestre 2015.1 – de 02/03/15 a 24/07/15</b>	49
<b>1.5.4 Semestre 2015.2 – de 28/01/16 a 22/06/16</b>	51
1.6 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	53
<b>CAPÍTULO II – EU PENSO, LOGO REFLITO? A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE</b>	55
2.1 A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO	55
2.2 POR UMA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR QUE VALORIZE A FORMAÇÃO REFLEXIVA	59
2.3 ALGUMAS CRÍTICAS AO MOVIMENTO “PROFESSOR REFLEXIVO”	72
<b>CAPÍTULO III – EU PENSO, LOGO EU FAÇO? CRENÇAS SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS</b>	76
3.1 O QUE SÃO CRENÇAS E COMO SE CARACTERIZAM	76

3.2 O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS SOBRE CRENÇAS	85
3.3 POR QUE O ESTUDO DE CRENÇAS É IMPORTANTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE?	91
<b>CAPÍTULO IV – ENTRE O DIZER E O FAZER - PROFESSORES EM FORMAÇÃO DIANTE DO ESPELHO</b>	99
4.1 O DIZER DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LI NAS ESCOLAS PÚBLICAS	101
4.2 O DIZER DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE SUA PRACTICA EM SALA DE AULA	108
4.3 A VISÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O CURSO E A FORMAÇÃO DELES	115
4.4 O FAZER DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO DURANTE A REGÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	153
<b>REFERÊNCIAS</b>	163
<b>ANEXOS</b>	168
Anexo A - Trechos do texto de Almeida Filho (1993) usado na primeira oficina	168
Anexo B – Narrativa 14	171
Anexo C – Critérios para transcrição de aulas e entrevistas	173
<b>APÊNDICES</b>	175
Apêndice A – Questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa	175
Apêndice B – Atividade realizada no dia 20/05/14	178
Apêndice C – Questionário de avaliação do curso	179
Apêndice D – Questionário enviado à professora regente de Estágio Supervisionado	180

## CAPÍTULO I – PERCURSO DA PESQUISA

### 1.1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA

O trabalho com o componente curricular Estágio Supervisionado no Curso de Letras/Inglês da UNEB (Universidade do Estado da Bahia), Campus XIV, desde 2004, me proporcionou vivências que geraram questionamentos e inquietações que, por sua vez, me motivaram a pesquisar a própria realidade na qual atuo como docente. Foi com essa motivação que realizei o Mestrado no programa de Língua e Cultura da UFBA, desenvolvendo a pesquisa *Crenças de professores em formação sobre sua proficiência em LI: reflexões e perspectivas de ação*, em 2013.

Aquela pesquisa teve como objetivo a investigação das crenças de alunos do 6º e 8º semestres do curso, em relação ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, norteado pela seguinte questão-problema: *como o reconhecimento das crenças desses alunos pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem de LI e de que forma isso afeta a sua formação geral como professor de LE?*

Os resultados mostraram o predomínio de afirmações que revelaram que:[1] o professor é o responsável pela aprendizagem do aluno; [2] não se aprende inglês na escola pública, nem nos cursos de formação de professores de LE; [3] o professor de LI precisa ter fluência no idioma; [4] o fracasso da aprendizagem de LI na universidade se deve principalmente à falta de exposição suficiente ao insumo na língua-alvo; [5] o fracasso da aprendizagem de LI na escola pública se deve à abordagem de ensino inadequada do professor.

A prática da reflexão foi norteadora na condução daquela pesquisa e teve como objetivo fornecer elementos que conduzissem os participantes à discussão e reflexão sobre suas próprias crenças em relação ao processo de aprendizagem de LI. Essa prática também propiciou àqueles sujeitos o (re)conhecimento das competências necessárias à formação do professor de LI, assim como a compreensão do papel que exerciam e que deviam exercer no seu próprio crescimento e formação profissional, estimulando-os a enfrentar os desafios surgidos na formação acadêmica.

Assim, os participantes da oficina realizada durante a pesquisa, foram levados a refletir sobre suas crenças, em especial, a de que o aprendizado depende exclusivamente do professor e sobre a influência dessa crença nas suas atitudes de aprendizes de LI, quando, por exemplo, acostumados a apontar o professor como “culpado” pelo fracasso na aprendizagem, terminam se isentando da própria responsabilidade nesse processo.

O resultado que se apresentou ao final daquela pesquisa foi bastante positivo. Dentre os 09 (nove) alunos que participaram efetivamente das três etapas da pesquisa, 07 (sete) reconheceram explicitamente a importância de serem protagonistas nesse processo de aprendizagem, quando foram solicitados a responder à seguinte pergunta: *Depois de tudo que foi discutido sobre crenças, formação de professor, competência de professor de LE, se você pudesse voltar atrás no seu processo de formação, o que você faria diferente?*

Penso que o processo de reflexão é fundamental para amenizar as condições insatisfatórias e reais do cotidiano das escolas públicas, porque impulsiona o desenvolvimento da autonomia de aprendizes e, conseqüentemente, a formação continuada de (futuros) professores, para que sejam capazes de avaliar o estágio de competência profissional em que se encontram, ajudando, assim, a promover o empoderamento em sujeitos, que se vêm compelidos a realizar ações e mudanças na sua própria vida.

Ressalto que a pesquisa de mestrado (CRUZ, 2013) também deu visibilidade ao Curso em questão, na medida em que mapeou as crenças e expectativas de alunos em semestres letivos diferentes (6º e 8º), mostrando o quão essencial é que um curso de graduação ofereça condições ao futuro professor de tomar consciência das competências necessárias para sua formação, de conhecer a base teórica indispensável que irá compor o seu objeto de ensino, e de prepará-lo para decidir, com autonomia e criticidade, as ações que irá tomar no decorrer da sua vida profissional.

Os resultados apontaram para a necessidade de continuação de novas pesquisas, ampliando os espaços de reflexão dentro do contexto mencionado. Assim, ao concluir o mestrado (CRUZ, 2013), dei início ao doutorado no mesmo programa de pós-graduação, agora com outro grupo de estudantes, os acompanhando de forma longitudinal, como será descrito a seguir.

Ao me distanciar da rotina de planejamento e execução de um componente curricular, tarefa que é intrínseca ao papel docente, e passar algum tempo como pesquisadora da própria realidade, pude me aprofundar em questões importantes para a formação de professores, que deram visibilidade às experiências pessoais trazidas por eles, quando chegaram à universidade, bem como suas experiências na universidade (ZEICHNER; LISTON, 1996; PAJARES, 1992), respaldadas em crenças que são formadas no processo de interação do indivíduo com o meio e que influenciam a conexão entre experiências passadas e futuras (DEWEY, 2009).

Entretanto, assim como a anterior, essa pesquisa também deu visibilidade a nós, professores e pesquisadores universitários do Curso de Letras/Inglês da UNEB, à medida em que os dados foram sendo gerados, propiciando o levantamento de questionamentos: será que nós, na condição de docentes dessa Instituição de Ensino Superior, compreendemos também a nossa formação profissional como algo contínuo, autônomo e permanente? Será que temos clareza das nossas crenças e da maneira como elas moldam as nossas práticas?

Isso foi possível em virtude da oportunidade de ter tido uma visão holística (CANÇADO, 1994) desse processo de formação, que transpôs as barreiras das salas de aula e possibilitou o conhecimento de cada sujeito, como ser humano singular que traz consigo uma bagagem linguística, histórica e social.

Assim, através de um estudo longitudinal, de caráter etnográfico, eu acompanhei 08 (oito) alunos regularmente matriculados em Estágio Supervisionado, durante um ano e meio (2014 e 2015). Nesse período, foram realizados o Estágio I – Observação (2014.1), o Estágio II – Realização de Oficinas (2014.2) e o Estágio III – Regência no Ensino Fundamental II (2015.1). Em função da greve docente na UNEB, em meados do semestre 2015.1, o semestre 2015.2 só pode ser realizado no ano seguinte, em 2016. Por essa razão, eu não os acompanhei em regência no Ensino Médio nesse período, mas os encontrei em um momento de reflexão sobre suas as experiências em Estágio, como será detalhadamente descrito na capítulo da metodologia. Dessa forma, considero que não houve prejuízo para a condução da pesquisa, dentro do objetivo que ela se propôs.

O meu objetivo foi ajudá-los a rever as suas concepções de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa (LI), a partir da investigação **do que** eles acreditavam (suas crenças) e **como** eles se comportavam (a influência das crenças

no comportamento), por meio de um processo coletivo de reflexão (DEWEY, 2009; SCHÖN, 1983, 2000; BARCELOS, 2006c), com base no pressuposto teórico de que “crenças, atitudes e valores formam um sistema de crença de um indivíduo”.<sup>1</sup> (PAJARES, 1992, p. 314).

É possível perceber a influência das concepções, crenças e pressupostos sobre o que é ensinar e aprender uma língua estrangeira, de todo professor, durante as etapas de planejamento de um curso, produção de material didático, execução e avaliação. O que faz o professor ensinar como ensina é basicamente a sua abordagem, que varia entre os polos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido por ele (ALMEIDA FILHO, 1993). Do ponto de vista da Linguística Aplicada, temos como desejável a crescente explicitação pelos professores de sua abordagem de ensinar, para que eles possam compreender e empreender reflexões acerca da sua própria prática.

Estreitar a distância entre o discurso e a prática tem sido o foco daqueles que trabalham com educação e, em particular, com formação de professor. Em se tratando de ensino de LE, há uma preocupação a mais, que é torná-lo o mais significativo possível, tanto para quem ensina, como para quem aprende, de forma a atender às expectativas dos aprendizes, especialmente. Uma prática mais reflexiva da nossa própria realidade tem se mostrado grande aliada nesse processo. (SCHÖN, 1983; DEWEY, 2009; PIMENTA, 2002; CRUZ, 2013).

A partir da compreensão de que crenças são consideradas 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, 2006c, p. 18), é possível inferir que o reconhecimento das próprias crenças possa contribuir para explicar a distância que ainda se estabelece entre o discurso e a prática.

Dessa forma, esta pesquisa pode ajudar na formação do professor de LI, que terá a oportunidade de se (re)conhecer como ser social dentro de um complexo processo de ensino/aprendizagem, que envolve não só suas crenças, mas as crenças de todos os outros com os quais se relaciona. O reconhecimento das próprias crenças pode ajudar o professor em formação a compreender seus comportamentos dentro da sala de aula, entender as suas escolhas em termos de

---

<sup>1</sup> *Beliefs, attitudes and values form an individual's belief system.*

abordagem de ensino, atividades, material didático, avaliação, além de esclarecer divergências entre teoria e prática.

A partir do que nos diz Dewey (2009) que crenças, identidade e aprendizagem são inseparáveis, acredito que a formação da identidade de futuros professores, ainda na condição de aprendizes, poderá dar aos mesmos o empoderamento necessário para que eles possam realizar ações e mudanças na sua própria vida. (CAMERON, 1993; FREIRE, 1987). Uma pessoa empoderada será capaz de realizar ações e tomar decisões que venham a influir no seu crescimento<sup>2</sup>.

Portanto, considerar os professores como profissionais reflexivos é assumir que eles podem identificar e resolver problemas relacionados com suas práticas educacionais. (SCHÖN, 1983; ZEICHNER, LISTON, 1996; MENDES, 2008). Todas essas questões são discutidas e valorizadas pelos teóricos da Pedagogia Crítica (RAJAGOPALAN, 2003; PENNYCOOK, 1998; FREIRE, 1987; GIROUX, 1997; entre outros) que consideram os professores como potenciais transformadores da sua própria realidade, através de um trabalho de conscientização, autoconhecimento e prática da reflexão dos sujeitos envolvidos.

Assim, esse trabalho pretende expor os resultados de uma pesquisa longitudinal, obtidos a partir de dados gerados por meio de uma variedade de instrumentos/procedimentos utilizados, que se delinearão em virtude da sua própria natureza etnográfica, cuja concepção de verdade é entendida como algo construído por todos envolvidos na pesquisa, a partir do ponto de vista dos seus participantes. (TELLES, 2002, p. 114).

Essa pesquisa sustenta-se na base teórica sobre formação de professores reflexivos (DEWEY, 2009; SCHÖN, 1983, 2000; ZEICHNER; LISTON, 1996; PIMENTA, 2000; PERRENOUD, 2002; ALARCÃO, 1996; entre outros) e sobre os estudos de crenças na formação desse professor (ALVAREZ, 2007; BARCELOS, 1995, 2001, 2006, 2007, 2011; KALAJA, 2006; PAJARES, 1992; entre outros).

A escolha da base teórica se deu pelo seu diálogo e suporte à pesquisa em questão, relacionada à formação de professores, que foram levados a refletir sobre

---

<sup>2</sup> As discussões, reflexões e análises implementadas durante todo o trabalho têm como viés a educação pelo empoderamento, defendida pelos teóricos da Pedagogia Crítica, que dialogam na sua essência com as ideias de Freire. Tal concepção é considerada por mim, como ponto de partida desse trabalho para uma contribuição efetiva na formação de professores de LI, que precisam se reconhecer como potenciais intelectuais transformadores de uma realidade recorrente nas escolas públicas e principais responsáveis pelo seu próprio crescimento.



sua prática (*reflection-on-action*), especialmente diante de “zonas indeterminadas de prática” (SCHÖN, 1983, 2000), nos momentos de regência no Estágio Supervisionado.

O desenvolvimento de uma prática reflexiva baseia-se na premissa de que sustentar uma conversação reflexiva nesses momentos, pode ajudar os professores em formação a revelar os processos tácitos de construção de uma visão de mundo em que se baseia toda a prática.

A prática da reflexão-na-ação baseia-se em uma visão construcionista da realidade na qual o profissional lida, onde as percepções e crenças estão enraizadas em mundos construídos por eles mesmos. (SCHÖN, 2000). Nesse sentido, a educação exerce um papel importante no desenvolvimento de atitudes e hábitos mentais para a construção de uma prática de questionamento e exame crítico por parte dos aprendizes. (DEWEY, 2009).

Esse tipo de prática favorece a formação de um profissional que tem consciência de sua responsabilidade sobre seu próprio crescimento (ZEICHNER; LISTON, 1996), que é autônomo (PAIVA, 2005) e que é conhecedor das suas potencialidades e limites a partir das suas competências desenvolvidas (BASSO, 2008; ALMEIDA FILHO, 1993; MENDES, s/d, no prelo).

## 1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa foi evidenciar o sistema de crenças de professores de LI em formação, em relação ao ensino desse idioma em escolas públicas, de forma a ajudá-los a rever as suas concepções, a partir de um engajamento em um processo coletivo de reflexão sobre suas práticas de estágio.

Ela foi motivada pela seguinte questão-problema: *qual o efeito que o engajamento de professores em formação, em um processo coletivo de reflexão, promove em suas crenças e, por consequência, em suas práticas?* A partir dessa questão-problema foram elaboradas quatro (04) perguntas que serviram para a organização e realização da pesquisa:

[1] Quais são as crenças que norteiam a prática desses futuros professores sobre o ensino de LI nas escolas públicas?;

[2] Qual a visão que esses professores têm da contribuição dada pelo Curso de Letras com Inglês na sua formação profissional?;

[3] Em que medida o fazer dos professores em formação reflete o seu dizer?;

[4] De que modo os professores poderão vir a ser protagonistas no seu processo de formação continuada, a partir de suas reflexões sobre suas crenças?

Cada uma dessas perguntas equivaleu a um objetivo específico, cuja função foi delimitar a condução da pesquisa:

[1] Mapear as crenças que norteiam a prática desses futuros professores sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas;

[2] Analisar a visão que eles têm da contribuição dada pelo Curso de Letras com Inglês na sua formação profissional;

[3] Analisar a relação entre o dizer e o fazer desses sujeitos;

[4] Avaliar se e em que proporção a reflexão desses professores sobre suas crenças traz mudanças nas suas atitudes, no sentido de se reconhecerem protagonistas no próprio processo de formação.

Esses objetivos específicos deram suporte para que o objetivo geral fosse alcançado.

### 1.3 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Bortoni-Ricardo (2008) explica que a pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser desenvolvida a partir de um paradigma quantitativo, derivado do positivismo, ou a partir de um paradigma qualitativo, proveniente de uma tradição epistemológica conhecida como interpretativismo. Enquanto o primeiro privilegia a razão analítica, buscando causas para os fenômenos, o segundo busca a interpretação dos significados.

Segundo a autora (Ibid., p. 32), apesar de as pesquisas educacionais terem seguido o que ocorria nas ciências sociais em geral, que valorizavam o paradigma positivista, de natureza quantitativa, as escolas e, especialmente, as salas de aula, “provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”.

Assim, a dicotomia quantitativo x qualitativo declinou no final do século XIX (ANDRÉ, 1995), em face de uma nova necessidade – o interesse “pela qualidade dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola”. (TELLES, 2002, p. 102).

Dessa forma, a preocupação com um *corpus* numeroso para análise, típico da pesquisa quantitativa, cedeu lugar a um número relativamente pequeno de informantes na pesquisa qualitativa, se comparado às análises estatísticas tão comuns no primeiro tipo de pesquisa. “Ainda assim, ao final da coleta, o que se tem é uma grande quantidade de registros”. (CANÇADO, 1994, p. 57).

Apesar de a abordagem qualitativa já se encontrar em uma fase consolidada na atualidade e que inspira credibilidade, é importante retornarmos um pouco no tempo, para entendermos a dicotomia qualitativo-quantitativo. Nesse sentido, recorro a André (1995) que trata do assunto com clareza e propriedade.

Segundo a autora, era muito comum o uso do termo “qualitativo” em trabalhos, apenas porque não foram usados dados numéricos ou porque foram usadas técnicas consideradas qualitativas, a exemplo da observação.

Para alguns, a “pesquisa qualitativa” é a pesquisa fenomenológica (Martins e Bicudo, 1989). Para outros, o qualitativo é sinônimo de etnográfico (Trivinos, 1987). Para outros ainda, é um termo do tipo guarda-chuva que pode muito bem incluir os estudos clínicos (Bodgan e Bicklen, 1982). E, no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, identificando-a como aquela que não envolve números, isto é, na qual qualitativo é sinônimo de não-quantitativo. (ANDRÉ, 1995, p. 23)

Por essa razão, André (1995) não acha conveniente usar o termo “pesquisa qualitativa” de forma tão ampla e genérica e sugere o uso dos termos qualitativo e quantitativo para diferenciar técnicas de coleta, ou para designar o tipo de dado obtido. Para determinar o tipo de pesquisa realizada, a autora sugere denominações mais precisas como: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc.

Segundo a autora, podemos conduzir uma pesquisa que utiliza dados quantitativos, mas usarmos nossos valores, nossa visão de mundo, nossa postura teórica no momento da análise desses dados e, com isso, ao reconhecermos as

marcas da subjetividade na pesquisa, nos distanciamos da postura positivista, muito embora estejamos tratando com dados quantitativos. Os números nos ajudam a explicitar a dimensão qualitativa. (ANDRÉ, 1995).

Assim, a abordagem qualitativa é uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes teóricas na fenomenologia, na qual também estão presentes as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia. Embora essas concepções já fizessem parte de debates no final do século XIX, elas só ganharam destaque na área de educação na década de 1960, e nos anos 80 a abordagem qualitativa torna-se muito popular entre os pesquisadores da área de educação, inclusive os brasileiros. (ANDRÉ, 1995).

Dentre as várias modalidades de pesquisa qualitativa, a etnográfica tem sido frequentemente utilizada para tentar compreender comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas, dentro de um contexto social específico. Seu propósito é descrever e interpretar o comportamento cultural de determinado grupo e, por isso, a análise dos dados nesse tipo de pesquisa tem cunho interpretativista. Por se localizar dentro de um paradigma sócio-construcionista e interpretativista de pesquisa, a concepção de verdade se opõe àquela oferecida pelo paradigma positivista, segundo o qual ela está lá fora e o pesquisador tem que ir em busca dela. Como o objetivo maior é descrever e explicar os fenômenos educacionais do ponto de vista dos participantes da pesquisa, a verdade passa a ser algo co-construído pelos agentes da pesquisa. (TELLES, 2002).

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 18), enquanto a ortodoxia positivista valoriza o pensamento científico, ela destitui o senso comum de qualquer valor significativo. Entretanto, as críticas a essa ortodoxia culminaram com uma tendência a considerar o senso comum importante para as culturas humanas. “[...] o senso comum representa uma dimensão do conhecimento que não deve ser descartada como primitiva ou produto da ignorância. Pelo contrário, o senso comum é um componente valioso em nosso conhecimento de mundo”.

Corroborando Telles (2002), a autora afirma que segundo o paradigma interpretativista, não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. A capacidade de compreensão do observador está atrelada aos seus próprios significados, uma vez que, nesse paradigma, ele não é um relator passivo, mas um agente ativo. (BORTONI-RICARDO, 2008).

A difusão da pesquisa etnográfica na educação tem sido significativa por ser fonte de informação para pesquisa em didática de segunda língua, além de poder ser usada como auto-monitoração de professores de segunda língua ou língua materna. (CANÇADO, 1994, p. 56). Esse tipo de pesquisa é guiado pelo princípio êmico (afastamento de padrões e visões pré-estabelecidos e consideração da funcionalidade da sala de aula no seu dia a dia) e pelo princípio holístico (exame da sala de aula como um todo, ou seja, todos os aspectos são relevantes na interação que se estabelece – aspectos físicos, pessoais, sociais).

É preciso considerar, entretanto, que na área de educação fazemos uma adaptação da etnografia, devido à diferença de enfoque entre os estudiosos da educação e os etnógrafos. Estes têm como foco de interesse a descrição de determinada cultura, ou seja, suas práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados. Aqueles se preocupam com o processo educativo, o que torna certos requisitos da prática etnográfica desnecessários para as pesquisas educacionais, como a longa permanência em campo.

Para André (1995, p.28), “fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”. Algumas características desse modelo de pesquisa merecem destaque: [a] Uso de técnicas geralmente associadas à etnografia: observação participante, entrevista intensiva, análise de documentos; [b] interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; [c] ênfase no processo e não nos resultados finais; [d] preocupação com o significado, com a maneira como as pessoas vêm a si mesmas e o mundo que as cerca; [e] observação de eventos, pessoas, situações em sua manifestação natural (trabalho de campo); [f] uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, depoimentos; [g] busca da descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade e não a testagem de conceitos e teorias.

Para que essas características sejam implementadas, a relação estabelecida entre o pesquisador etnográfico e os sujeitos participantes da pesquisa deve ser de confiança, de não julgamento em relação ao foco da pesquisa, de compreensão do contexto e das relações que se estabelecem, sob a perspectiva daqueles que estão sendo acompanhados (CANÇADO, 1994). A parceria estabelecida entre pesquisador e pesquisado na prática da etnografia na sala de aula tem contribuído para tornar a pesquisa educacional emancipadora, possibilitando que os sujeitos da

pesquisa adquiram instrumentos e desenvolvam a prática da reflexão, trazendo resultados positivos para o seu trabalho pedagógico em sala de aula. (TELLES, 2002).

Nesse tipo de pesquisa, a escolha dos procedimentos/instrumentos para geração de dados deve ser criteriosa, para que permita ao pesquisador um amplo acesso às informações necessárias para a condução da mesma, especialmente por se tratar de uma investigação sobre crenças de professores em formação, nas quais as inferências do não dito, a partir do que é dito, precisam ser realizadas com muita cautela. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Por conta dessa natureza subjetiva de análise, Cançado (1994, p. 57) apresenta algumas possibilidades de uso da triangulação a fim de garantir observações com múltiplas estratégias, a partir de uma mesma situação-alvo: (1) triangulação teórica, que é o uso de várias perspectivas diferentes de análise do mesmo *corpus*; (2) triangulação do *corpus*, que visa à obtenção de observações com múltiplas estratégias (observações, situações sociais de interação); (3) triangulação do investigador, que é o uso de mais de um observador no campo de pesquisa; (4) triangulação metodológica, que pode ser feita de duas maneiras – intra-métodos (usam-se variedades do mesmo método) e inter-métodos (usam-se vários métodos); (5) triangulação múltipla, que seria a combinação de múltiplos métodos, vários tipos de *corpora*, vários observadores e teorias dentro da mesma investigação.

Nesta pesquisa utilizei múltiplos instrumentos/procedimentos para geração de dados (questionário, entrevista, observação de aula, oficinas, anotações de campo, narrativas) de forma que pudesse garantir uma inferência mais apurada daquilo que me proponho. Assim, esse tipo de triangulação se enquadra no que Cançado (1994) classifica como triangulação do *corpus*. A seleção de múltiplos procedimentos/instrumentos para geração de dados apoia-se no que afirma Vieira-Abrahão (2006, p. 221).

[...] para um estudo adequado das crenças dentro de uma perspectiva mais contemporânea de investigação, que é a contextual, que se insere dentro do paradigma qualitativo e da pesquisa de base etnográfica, nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221).

A abordagem contextual à qual Vieira-Abrahão (2006) faz referência, foi proposta por Barcelos (2001) quando fez uma resenha metodológica de pesquisa sobre crenças e aprendizagem de línguas. Para isso, a autora dividiu os estudos em três abordagens, as quais ela nomeou de: [1] normativa, que infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações; [2] metacognitiva, que utiliza auto-relatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas; [3] contextual, que usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações.

Dentre as três abordagens propostas por Barcelos (2001), a perspectiva contextual mostrou-se mais adequada para essa pesquisa porque

Essa metodologia fornece uma riqueza de detalhes bem mais refinados a respeito dos tipos de crenças e do contexto onde essas crenças se desenvolvem, permitindo, assim, uma maior compreensão das crenças e de sua relação com a abordagem de aprender línguas estrangeiras dos alunos. Além disso, ao retratar os aprendizes como agentes sociais interagindo em seus contextos, essa abordagem também apresenta uma visão mais positiva do aprendiz do que as abordagens normativa e metacognitiva. (BARCELOS, 2001, p. 82)

Com base no exposto por Bortoni-Ricardo (2008), André (1995), Cançado (1994), Vieira-Abrahão (2006), esta é uma pesquisa de base etnográfica por se ater ao estudo do comportamento e das relações de um grupo de pessoas (professores em formação), dentro de um contexto específico (UNEB, Campus XIV), inserindo-se na abordagem qualitativa, de cunho interpretativista, de perspectiva contextual. Trata-se, portanto, de uma pesquisa social (GIL, 2008), que atende a um paradigma sócio-construtivista.

## 1.4 CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS E SUJEITOS DA PESQUISA

### 1.4.1 O Curso de Letras com habilitação em LI da UNEB, Campus XIV

A fim de apresentar a estrutura curricular do Curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus XIV, tomarei por base os seguintes documentos: Projeto de Redimensionamento Curricular do Curso (2004, 2005, 2006), Proposta de Ajuste do Projeto de Redimensionamento Curricular (2007) e Projeto de Reconhecimento do

Curso de Letras/Inglês (2010). Como o objetivo desta pesquisa não é o de estabelecer reflexões e empreender análise do currículo em questão, para fins de mudança, os comentários feitos terão o intuito de expor e analisar os pontos no currículo que foram destacados pelos sujeitos da pesquisa, no que se refere ao domínio da Língua Inglesa e à formação pedagógica, pois servirão de base para a análise dos dados dessa pesquisa, como também para ajudar a compreender o cenário.

O curso de Letras do Departamento de Educação do Campus XIV, UNEB foi criado pela Resolução do CONSU nº 47/91 e autorizado a funcionar pela Resolução do CEE nº 055/94. A sua primeira turma foi iniciada no primeiro semestre de 1992. À época, foram implantadas duas Habilitações: Português e Literaturas de Língua Portuguesa e Português e Língua Inglesa e respectivas Literaturas, ambas reconhecidas pelo Ministério de Educação (MEC), através da Portaria Ministerial nº 743 de 25 de junho de 1997.

Entretanto, em função das diretrizes curriculares que passaram a ser emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, sobretudo às referentes aos cursos de formação de professores, a UNEB, no ano de 2003, deu início a um processo de redimensionamento curricular, onde todos os seus cursos de Licenciatura foram reformulados, dando origem a novas matrizes curriculares, e em alguns casos, a novos cursos/habilitações.

Em 2004, portanto, o Campus XIV da UNEB implantou um Curso de Letras com novas habilitações, no qual as habilitações anteriores (já devidamente reconhecidas) entraram, naquele mesmo período, em uma fase gradativa de extinção, não sem antes submeter os seus alunos a um processo de adaptação curricular a tais diretrizes.

Foi assim que, em 2004.1, o Departamento de Educação (DEDC) – Campus XIV deu início ao **Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas** e ao **Curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas** (ambos com licenciatura única e com uma matriz curricular diferente da anteriormente existente). A aprovação e autorização de funcionamento destas novas habilitações foram concedidas pelo CONSU, através da Resolução nº 271/2004.

Foi justamente nessa fase de transição curricular que eu ingressei no Campus XIV da UNEB, através de concurso público. Apesar de já conhecer a Universidade,



porque trabalhava com as disciplinas de Inglês Instrumental e Língua Inglesa para os cursos de Administração, Análise de Sistemas e Letras/Inglês no Campus I, em Salvador, como Professora Substituta desde 2000, foi no Campus XIV que efetivamente iniciei a minha trajetória com o componente curricular Estágio Supervisionado.

Foi um período de muitos ajustes, muitas observações por conta de dois currículos coexistentes: o de Letras com dupla habilitação (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) que estava gradativamente se extinguindo e o de Letras com habilitação em Língua Inglesa, “recém-nascido” e, portanto, precisando de um acompanhamento mais criterioso, a partir da sua execução. Em meio a esse contexto, ministrei disciplinas como Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e Estágio Supervisionado no último período, para os alunos da grade curricular antiga e componentes voltados para o ensino de Língua Inglesa para os alunos da grade curricular nova.

Essa oportunidade de contato com Estágio Supervisionado me fez perceber uma área de atuação do professor de Línguas Estrangeiras, que eu não tinha cogitado até então. A possibilidade de vivenciar de perto, com todos os alunos, a relação universidade – escola, de promover reflexões com base em experiências socializadas, dialogando com os teóricos preocupados com a formação de professor, foram aspectos que adentraram a minha vida profissional naquele semestre e que me fizeram estar aqui hoje, em meu processo de formação continuada.

Como em todo processo de mudança, a operacionalização dos novos currículos suscitou, de imediato, a necessidade de avaliação e ao mesmo tempo alteração, ante os possíveis entraves e dificuldades evidenciados. Assim, em decorrência destes, em 2008, o CONSEPE, através das Resoluções 928 e 980, aprovou as alterações propostas para as Habilitações em Língua Portuguesa e Literaturas e Língua Inglesa e Literaturas, respectivamente, com efeitos retroativos a 2007, atingindo somente os alunos com ano de ingresso a partir desse ano.

A proposta de ajuste do Projeto de Redimensionamento Curricular do Curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, encaminhada à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação-PROGRAD, foi o resultado de discussões implementadas pelos Coordenadores ou respectivos representantes dos Cursos de Letras de 13

(treze) Campi, incluindo o Campus XIV de Conceição do Coité, presentes aos encontros realizados nos períodos de julho e agosto de 2006, 30 e 31 de maio e 01 de outubro de 2007. O objetivo dessa proposta foi o de ajudar a suprimir falhas e lacunas que se materializaram na execução do novo currículo.

Uma das mudanças sugeridas que merece ser mencionada aqui nesse trabalho, em virtude da natureza da própria pesquisa, diz respeito à abordagem metodológica dos componentes curriculares (item 5.7, p. 76v, PROJETO DE REDIMENSIONAMENTO DO CURSO). Esse item, passa a ter a redação seguinte, com a sugestão de alteração em destaque:

Flexibilização no oferecimento dos componentes curriculares. Isso significa que a forma de execução dos componentes poderá ser como disciplina, seminários, grupos de estudo, laboratório ou com metodologia diversificada. Neste último caso, não se define a forma de execução porque esta pode variar a depender do que é idealizado no projeto pedagógico apresentado pelo Colegiado do Curso a cada semestre. A metodologia diversificada pode ocorrer, por exemplo, na Prática Pedagógica, cujos conteúdos poderão ser trabalhados diversificadamente através de seminários, oficinas, grupos de estudo, pesquisa em campo, estudos de casos, entre outros. Outros componentes curriculares, entretanto, poderão utilizar a metodologia diversificada, por isso que, na relação desses componentes, alguns não têm forma fixa de execução. Além disso, a flexibilização é também observada na eliminação de pré-requisitos, o que implica a não consideração de um conteúdo superior a outro, ou ainda a possibilidade de mudar de um semestre para o outro o oferecimento dos componentes curriculares, **excetuando Línguas Estrangeiras que apresenta um componente curricular em cada semestre que apresenta conteúdo seqüencial, dividido basicamente em três níveis: Básico I e II, Intermediário I, II e III, Avançado I, II e III. Do mesmo modo, os componentes curriculares Núcleo de Estudos Interdisciplinares II, III, IV, V e VI terão pré-requisito.** Entretanto, o LE Instrumental I e II pode ser cursado sem os pré-requisitos dos semestres anteriores. (UNEB, 2007, p. 06, grifo do autor).

A sugestão da inserção de pré-requisitos para alguns componentes sequenciados, que tinham sido extintos com a nova proposta curricular em 2004, foi ponto comum a todos os Departamentos, uma vez que, na prática, isso mostrou-se inviável para alguns componentes, a exemplo de Estágio Supervisionado, que requer do aluno um conhecimento da língua em estudo, produto da sua formação, além do conhecimento de teorias basilares para o fazer pedagógico. A nova estrutura para Estágio Supervisionado será comentada adiante, nessa mesma subseção.

Com relação à Língua Inglesa, em Cruz (2013) foi feito um levantamento da carga horária dos componentes curriculares que devem ser oferecidos na língua aos alunos, a partir dessa proposta de reajuste. São 705 horas de Língua Inglesa oferecidas em forma de laboratório (aulas de Inglês), em diferentes níveis de proficiência (do básico ao avançado), ao longo de todo o curso (do 1º ao 8º semestre). Além desses componentes curriculares específicos, são ofertados outros que, igualmente, devem proporcionar o contato do aprendiz com a L-alvo (Leitura e Produção Textual, Compreensão e Produção Oral, Produção do texto oral e escrito, Estudos Fonéticos e Fonológicos, Prática de Tradução, Língua Inglesa Instrumental, Ensino de Língua Inglesa para fins específicos - ESP). O somatório da carga horária de 705h referente aos laboratórios de língua, com as 315h referentes ao somatório da carga horária dos demais componentes citados, dá um total de 1020h de exposição à LI.

Se compararmos essa carga horária oferecida pelo curso com a recomendada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas<sup>3</sup>, poderíamos considerar que o número de horas oferecido aos alunos seria o suficiente para alcançar, em parte, o nível proficiente C2, ou no mínimo B2. (CRUZ, 2013). Entretanto, o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, em especial o que tange à oralidade no idioma em questão, ainda é um aspecto que suscita desconforto por parte dos discentes, manifestado especialmente à época dos Estágios Supervisionados, e que merece investigação e cuidado por todos os envolvidos com o curso.

Outra alteração sugerida na proposta foi a inclusão do componente curricular *Linguística Aplicada I* (45h), cuja ementa visa a estudar os fundamentos da Linguística Aplicada e sua contribuição para o ensino de LE e apresentar as diversas linhas de pesquisa da LA sobre aquisição-aprendizagem de LE, bem como do componente curricular *Linguística Aplicada II* (45h), cuja ementa visa a estudar as

---

<sup>3</sup> Básico A1 (90 a 100h aproximadamente); Básico A2 (180 a 200h aproximadamente); Independente B1 (350 a 400h aproximadamente); Independente B2 (500 a 600h aproximadamente); Proficiente C1 (700 a 800h aproximadamente); Proficiente C2 (1000 a 1200h aproximadamente). Disponível em <http://www.pearsonlongman.com/ae/cef/cefguide.pdf>.

teorias dos atos da fala, da análise do discurso e da análise textual aplicadas ao ensino de LE.

Considero muito importante a inserção desses dois componentes em um curso de formação de professores de LE, porque permite aos alunos perceber como as instâncias de ensino, pesquisa e extensão dialogam permanentemente.

A Linguística Aplicada, entendida como corpo de conhecimentos teóricos oriundos da investigação aplicada na área da linguagem produzida ao nível de complexidade com que os problemas e questões são identificados na vida real, poderia seguramente oferecer alternativas aos planejadores curriculares preocupados em formar professores de línguas (em pré serviço) e outros profissionais no campo da linguagem. (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 36).

Entretanto, apesar da sugestão de inserção desses componentes no currículo do Curso de Letras / Língua Inglesa da UNEB, o texto da ementa para Linguística Aplicada II dá margens à compreensão dessa área como um campo de aplicação das teorias linguísticas, fato que compromete a contribuição do curso para uma formação mais abrangente e crítica do futuro professor.

Com base nessa compreensão, esse componente voltou à pauta das discussões em torno de ajustes no currículo, conduzidas pela PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) desde 2016, através de encontros ou videoconferências para sistematização das discussões e propostas encaminhadas pelos NDE (Núcleos Docentes Estruturantes) nos diversos Departamentos, com data prevista para o encontro final do GT de Letras em 23 e 24 de novembro de 2017.

Ainda segundo Almeida Filho (2000, p. 41)

É recomendável [...] que se inclua no currículo pelo menos dois semestres de Linguística Aplicada, tomando-o não somente em seu sentido mais tradicional e limitado de aplicação de teoria linguística. Nessa disciplina seriam criados os eixos para as modificações conceituais e mudança da prática profissional à luz dos conceitos discutidos.

Ou seja, na impossibilidade de se garantir uma carga horária mais ampla para Linguística Aplicada, é recomendável que sejam garantidos, ao menos, dois semestres desse componente curricular. Assim, uma vez já contemplados dois semestres de LA no currículo da UNEB, Campus XIV, cabe ao corpo docente, em especial a quem irá ministrar o componente, ter ciência da sua importância na formação profissional dos discentes e cuidar para o seu melhor planejamento e execução, dentro da filosofia do curso.

Para atender à demanda desse novo currículo da UNEB no que tange à formação pedagógica, a carga horária de Estágio Supervisionado passou de 90h para 400h em 2004. A única alteração sofrida por esse componente na proposta de ajuste (em 2008) foi a inserção de pré-requisitos para a sua execução. Isso implicou, por exemplo, que para o aluno cursar Estágio Supervisionado I, ele deve ter sido aprovado em NEI IV (Núcleo de Estudos Interdisciplinares) e em Língua Inglesa Intermediário I.

Assim, o Estágio Curricular Supervisionado desenvolvido no Curso de Letras/Inglês do Campus XIV, é entendido como parte importante do processo de formação do futuro profissional por aproximá-lo do campo de trabalho, onde, numa relação de articulação entre teoria e prática, o aluno-estagiário possa compreender e enfrentar o mundo do trabalho, fortalecendo a sua consciência política e social.

A proposta do Estágio é, portanto, de um trabalho voltado às necessidades da escola e da comunidade na qual o Departamento se insere, com possibilidade de execução conjunta com projetos, simpósios, encontros, oficinas, minicursos, atividades de regência nos segmentos da Educação Básica, dentre outras atividades pedagógicas. Sob o meu ponto de vista, trata-se de uma proposta importante e salutar para todos os envolvidos no processo.

As ações devem ser desenvolvidas não de forma esparsa, isolada, mas de maneira que promovam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Para isso, os professores de Estágio Supervisionado do Departamento, que inclui os cursos de História, Letras Vernáculas e Língua Inglesa, se reúnem periodicamente trazendo demandas específicas de cada Colegiado, para socialização e tomada de decisões.

O Estágio é desenvolvido a partir do 5º semestre do Curso com a seguinte proposta: [1] nos 5º e 6º semestres podem ser desenvolvidas atividades que envolvam estudos diagnósticos, estudos de caso, minicursos, oficinas, projetos de ações pedagógicas (ações sociais e comunitárias, com aplicação em comunidades carentes e cursos de extensão); [2] nos 7º e 8º semestres os alunos desenvolvem atividades de regência de classe, respectivamente nas salas de aulas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Considero que o incremento na carga horária de Estágio Supervisionado para 400h, distribuídas em modalidades diferentes de execução, propiciou, como nunca anteriormente, um acompanhamento longitudinal do desenvolvimento dos discentes na sua área profissional de atuação, ajudando também a minimizar sentimentos como o medo e a insegurança naqueles discentes que não passaram por nenhuma experiência docente até o momento do estágio.

Além do componente de Linguística Aplicada já citado, destaco um componente de caráter articulatório no currículo da UNEB que dá um suporte importante para a formação profissional do discente e, ao mesmo tempo, dialoga muito intimamente com os componentes de Estágio Supervisionado. Eu diria que esse componente prepara o aluno para iniciar a sua prática pedagógica quando ele chega ao 5º semestre, no Estágio I, bem como o prepara para o trabalho de conclusão de curso (TCC).

Trata-se do NEI (Núcleo de Estudos Interdisciplinares)<sup>4</sup>, um componente curricular que se estende do 1º ao 6º semestre do curso, com ementas que visam colaborar para a habilitação do profissional de Letras/Inglês em analisar os

---

<sup>4</sup> Ementas do NEI (Núcleo de Estudos Interdisciplinares):

**NEI I** - Estuda os procedimentos envolvidos na realização de uma pesquisa científica. Desenvolve a habilidade de produção de fichamento, resumos e esquema.

**NEI II** - Aprofunda a discussão sobre o Método Científico. Apresenta procedimentos para elaboração de resenhas. Estuda os procedimentos e instrumentos da pesquisa qualitativa.

**NEI III** - Discute a formação teórico-crítica do professor de LE e a importância da pesquisa em sala de aula. Relaciona os métodos de pesquisa sobre ensino-aprendizagem de LE. Elaboração e escrita de artigo. Obs: O gênero textual passou a ser ensaio.

**NEI IV** - Analisa os diferentes métodos de ensino de LE. Discute o caráter eclético das abordagens de ensino de LE contemporâneas. Orienta a construção de textos acadêmicos: artigo.

**NEI V** - Discute os contextos sócio-político e institucional do ensino de LE e as especificidades das classes de aprendizes de diferentes faixas etárias e níveis de proficiência. Orienta a elaboração de planos de curso e de aula e de elaboração de relatórios.

**NEI VI** - Aborda as questões relacionadas ao gerenciamento de sala de aula de LE e o papel do professor na promoção da interação do grupo. Orienta a elaboração de projetos de pesquisa.

elementos linguísticos, reconhecer os seus usos variados e as diferenciações na superestrutura do texto, nas manifestações culturais e literárias a partir deles. Além disso, se reconhecer como um indivíduo que faz parte desse “fazer” social, agente no processo de busca constante do seu aprimoramento profissional, através de pesquisas e participação em projetos que tenham alcance social e comunitário, como prevê o Projeto de Reconhecimento desse curso (UNEB, 2010).

Com os ajustes feitos no currículo de 2004 da UNEB, o Curso de Letras/Inglês ficou com a seguinte distribuição de carga horária, conforme disposto no quadro 01.

Quadro 01 - Demonstrativo dos currículos do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literatura oferecidos no Departamento de Educação – Campus XIV – Conceição do Coité / BA.

CURRÍCULO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	CARGA HORÁRIA TOTAL	ALUNOS INGRESSANTES QUE DELE FAZEM PARTE	OBSERVAÇÃO
CURRÍCULO REDIMENSIONADO /IMPLANTAÇÃO	2004.1	3.180	turmas de 2004, 2005 e 2006	-
CURRÍCULO REDIMENSIONADO COM AJUSTE	2007.1	3.225	turmas a partir de 2007	com oferta regular a partir de 2007

Fonte: Projeto de reconhecimento do curso de Letras com Inglês (2010) - UNEB – Campus XIV.

Considero que o conjunto de todos os componentes curriculares, e não apenas os que foram destacados aqui, podem dar conta de formar profissionais de Língua Inglesa, com o perfil de egresso que é traçado no curso, ou seja, um profissional interculturalmente competente, capaz de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e consciente de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Para isso, é preciso o envolvimento de todos que fazem parte deste processo (docentes, discentes, gestores) tanto dentro dos componentes curriculares, quanto no diálogo entre eles, conforme previsto no próprio texto do Projeto de Reconhecimento do Curso (UNEB, 2010).

### 1.4.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Foram convidados a participar dessa pesquisa alunos do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa da UNEB, Campus XIV, matriculados na disciplina Estágio Supervisionado I, no semestre 2014.1. De quinze (15) alunos matriculados, nove (09) alunos aceitaram participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As aulas começaram no dia 17/03/14 e foi nesse dia que conversei com a turma e fiz o convite. Esses alunos ingressaram no curso em 2012, no turno vespertino e todos estavam semestralizados.

Dessa forma, eu passei a acompanhar a turma de estágio no turno vespertino em 2014.1 como professora pesquisadora. Conteí, para isso, com a contribuição da professora regente (Professora K) de Estágio Supervisionado, no que tange o acompanhamento das aulas na universidade e nas escolas públicas, o acesso ao planejamento e discussões em sala, bem como da professora responsável pela disciplina NEI (Núcleo de Estudos Interdisciplinares – Professora I) em 2014.1<sup>5</sup>.

Em 2014.2, um aluno não se matriculou em Estágio Supervisionado II e, portanto, saiu da pesquisa logo no início. Eu continuei acompanhando os oito (08) alunos que permaneceram. Todos eles estavam na faixa etária entre 18 e 25 anos, com exceção de uma aluna com idade entre 25 e 35 anos. Essa aluna saiu da pesquisa em 2015.2 porque foi reprovada em Estágio Supervisionado IV. Portanto, não participou das últimas atividades da pesquisa, mas ela fará parte das análises realizadas porque eu entendo que a sua participação foi quase integral e muito relevante, assim como a dos demais.

Cada um dos participantes traz uma história de vida que merece atenção e que será descrita logo a seguir. Entretanto, na tentativa de traçar um perfil desse grupo que tive o privilégio de acompanhar, começarei por alguns aspectos comuns a todos. A maioria deles (05 alunos), por exemplo, já trabalhava na área de ensino, enquanto os demais (03 alunos) não tinham nenhuma experiência docente até aquele momento. Dos que trabalhavam, três (03) atuavam como professores de LI no Ensino Fundamental, na rede particular e pública, inclusive em curso de idiomas.

---

<sup>5</sup> Participaram dessa pesquisa três professoras da UNEB: Professora K (regência de Estágio Supervisionado nos semestres 2014.1, 2014.2, 2015.2), Professora J (regência de Estágio Supervisionado no semestre 2015.1, período de afastamento da Professora K) e Professora I (responsável pelo componente curricular NEI, semestre 2014.1).



As outras duas tinham experiência na rede pública de ensino, uma como professora de inglês no Ensino Médio e a outra como professora de inglês, português e informática no Ensino Fundamental.

A atuação em área distinta da própria formação não é algo novo e esse aspecto também foi encontrado em Cruz (2013, p. 40), onde alguns alunos do Curso de Letras com Inglês ensinavam Matemática e Biologia. Outro aspecto relevante e também recorrente é a atuação de profissionais, que ainda estão em formação, nas redes de ensino. A incidência de professores de LI que atuam com base na competência implícita e na competência linguístico-comunicativa<sup>6</sup>, frente a uma demanda de potenciais aprendizes da língua (ALMEIDA FILHO, 1993, 2000), somada à recorrência de professores que atuam em área distinta da sua formação, são práticas que podem contribuir para perpetuar a situação precária de ensino nas escolas públicas, não só em relação à LI, como também às demais disciplinas.

Entretanto, apesar dessas recorrências nesse grupo também, a responsabilidade e o empreendimento na própria formação profissional foram características evidenciadas por todos os participantes, logo no início da pesquisa. Portanto, é importante falar um pouco de cada um deles, para um melhor conhecimento do grupo. Para isso, identificarei os participantes com a letra A seguida de um número cardinal (A1, A2, A3 até A8).

A história de **A1** com a Língua Inglesa começou quando ele ingressou na quinta série (atual 6º ano do EF II). Até então, ele não havia tido aulas de inglês, apesar de já ser um aluno curioso no Ensino Fundamental I, segundo seu relato. “Mesmo não tendo professores formados na área, no início”, como ele mesmo afirma, ele considera que tinha facilidade para aprender. Esse interesse se estendeu até o Ensino Médio, quando se matriculou em um curso com duração de dois anos, oferecido pela Prefeitura de Valente-BA, intitulado Núcleo de Estudos de Língua Inglesa (NELI). De acordo com A1, esta paixão pela LI pesou na hora de escolher o curso de licenciatura na UNEB, após fazer o ENEM e estar indeciso na escolha de

---

<sup>6</sup> Entende-se por competência linguístico-comunicativa, a união entre competência linguística (domínio que o falante tem da gramática implícita e explícita) e competência comunicativa (capacidade de uso da língua e domínio das regras sócio-culturais que regem a LE ensinada). Essa competência se refere aos conhecimentos, capacidade comunicativa e habilidades específicas *na* e *sobre* a língua-meta. Entende-se por competência implícita o conjunto de intenções, crenças e experiências adquiridas pelo professor durante seu processo de formação, desde a fase de aluno, que dá origem a um ensino intuitivo sem base teórica e metodológica explícita. (ALMEIDA FILHO, 1993, 2000).

uma carreira profissional. Ele afirma que ser professor não era um plano traçado, mas algumas circunstâncias o levaram a escolher este curso, a ter vontade de ser professor de inglês, uma área pela qual se apaixonou e deseja seguir, se aperfeiçoando profissionalmente. Atualmente A1 faz mestrado no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), no Campus II da UNEB, em Alagoinhas, para o qual foi aprovado como aluno regular em 2017.1.

Já para **A2**, a escolha do curso de Língua Inglesa foi "forçada", segundo a mesma. Ela gostaria de cursar Fisioterapia, mas, infelizmente, não pôde estudar fora. Ela relata que quando fez o vestibular da UNEB, ela escolheu o curso de Letras/Inglês dentre os oferecidos, porque foi o que mais se identificou e por já conhecer, um pouco, a língua estrangeira. Apesar disso, ela afirma que não tinha ideia de como seria difícil a adaptação, tanto que precisou fazer um curso de idiomas para alcançar o nível necessário. Ela já sabia de alguns sites e aplicativos para aprender a língua inglesa. Assim, eles viraram seus companheiros durante o curso. Mas o curso não se resume ao aprendizado da língua, como ela mesma afirma: "nós temos que também focar em como ensiná-la". Por isso ela considera que, do meio para o fim do curso, o inglês ficou um pouco de lado, justamente pela preocupação com as outras disciplinas que consomem muito tempo de estudo e que são muito importantes para as suas vidas após a graduação.

A partir das falas de A1 e A2 é possível perceber que eles trazem a insegurança natural de um ser humano nessa faixa etária frente a uma escolha profissional e ao dilema entre *o que eu gostaria de ser profissionalmente x o que eu posso fazer nesse momento*. Entretanto, ambos demonstram motivação, autonomia para o próprio empreendimento nos estudos e a afinidade com o futuro objeto de ensino que é a língua inglesa. Acredito que será apenas uma questão de tempo e amadurecimento pessoal e profissional para se tornarem professores completos no sentido de conhecimento cognitivo, sócio-político e desenvolvimento crítico-reflexivo relacionado à profissão.

Essa mesma autonomia fica evidenciada no relato de **A3**, transcrito, na íntegra, no excerto a seguir.

[1] *Desde muito pequeno, sempre tive aptidão para lidar com códigos e com minha própria língua materna, o português. Minha primeira experiência peculiar em relação*

*a um uso consciente da linguagem foi na minha quinta série, quando eu resolvi criar uma maneira de me comunicar de forma escrita com alguns colegas. Através da substituição do alfabeto convencional por símbolos, eu pude camuflar as palavras, fazendo com que as outras pessoas não fossem capazes de decifrar o que eu escrevia, exceto os colegas a quem eu havia fornecido esse código. A minha primeira experiência de fato com o inglês veio na adolescência e, antes disso, o interesse por essa área nunca havia sido despertado em mim. Através dos diálogos de duas amigas, que eram irmãs e que faziam curso de idiomas, o interesse por aprender o mesmo surgiu em mim. Tinha curiosidade em entender os diálogos delas, bem como queria a possibilidade de interagir com um universo tão abrangente: o da língua inglesa. Por não possuir condições financeiras para custear meus estudos em um curso de idiomas, resolvi estudar por conta própria com o auxílio de um material disponibilizado na internet pelo Projovem – Projovem English – e me apeguei muito aos livros de gramática que tinha disponível. Através desses livros, comecei a compreender o funcionamento da língua e, a partir de então, comecei a construir e aplicar frases para situações cotidianas, o que me ajudou muito na fase inicial de desenvolvimento da língua.*

A3 afirma que esse processo teve início quando ele cursava a primeira série do ensino médio, no ano de 2007. Desde então, não parou mais. Todo o ensino médio foi marcado pelo uso da língua inglesa e isso fazia com que ele fosse “referência na escola” em que estudava, ajudando os colegas que não gostavam ou que não tinham facilidade com o idioma, conforme ele descreve.

Através do incentivo dos amigos que sabiam fazer uso do idioma e tendo como inspiração sua tia, que foi professora de inglês por muitos anos, inclusive dele, persistiu em fazer o curso de Letras/Inglês, prestando vestibular pela segunda vez. Ele afirma que, no início, não tinha em mente seguir a carreira docente, pois o seu maior interesse era aperfeiçoar o seu inglês, mas, por “encarar” logo no primeiro semestre a sala de aula, tendo doze turmas no Ensino Fundamental (entre a rede pública e a privada), percebeu que era o que queria.

Ele considera que se sente realizado profissional e pessoalmente com o curso de Letras/Inglês, apesar de todas as dificuldades encontradas ao longo do curso, e afirma que é uma formação que estará sempre presente ao longo da sua vida, permanecendo na área de ensino ou não. Entretanto, ele relata que o curso de Fonoaudiologia tem despertado bastante seu interesse, desde as aulas de fonética no próprio curso de Letras, por lidar com algo que ele tem como uma paixão pessoal: a voz. A3 foi aprovado no curso de Fonoaudiologia na UFBA, para o semestre 2017.1.

Observo através dos três relatos descritos até então, o interesse comum em aprofundar o conhecimento no idioma já conhecido por eles, ainda que a consciência profissional tenha sido despertada ao longo do curso, o que é algo bastante natural. O que os moveu, de certa forma, para a escolha do curso de Letras/Inglês foi o idioma. Tornar-se professor, configurou-se uma consequência; ou seja, essa não era a meta no momento da escolha do curso. Apesar disso, por serem pessoas autônomas e motivadas, trazem boas reflexões a respeito da própria caminhada acadêmica e profissional, além de vislumbrarem possibilidades futuras em outras áreas de atuação, a partir do que vivenciaram no curso, como é o caso de A1 e A3.

A escolha do Curso de Letras/Inglês para **A4** também se deu pela afinidade que já tinha com o idioma, como aluna de um curso de Inglês, na cidade de Serrinha, onde mora há alguns anos. Entretanto, ela relata que essa não seria a sua primeira opção no vestibular, uma vez que ela “só pensava em cursar Administração”, porque se identificava com vendas, logística, entre outras coisas. O que a fez desistir dessa primeira opção foi o fato de ela “não gostar de matemática”, cujo peso seria alto na prova, segundo sua própria avaliação. Ainda assim, tentou o ENEM e uma faculdade Estadual em Recife. Teve êxito na primeira opção, mas resolveu não cursar, porque seria na Paraíba.

O ingresso de A4 em uma graduação se deu no ano seguinte, quando ela prestou vestibular para duas Instituições de Ensino e foi aprovada em ambas. Uma delas, particular, para o Curso de Publicidade e Propaganda. A outra foi a UNEB, Campus XIV, para o Curso de Letras/Inglês. Diante da dúvida, A4 relata que pensou inicialmente em fazer os dois cursos, mas “não tinha condições por conta do

horário”. Se decidiu, então, pelo curso de Letras/Inglês, pelo fato de se “identificar com a língua” e “pelos incentivos” recebidos dos pais.

Apesar das incertezas enfrentadas por A4 e da sua decisão tomada a partir do que ela considerou possível para a sua formação profissional naquele momento, ela fez uma avaliação positiva da sua experiência no curso escolhido e manifestou o desejo de continuação dessa formação, inclusive trilhando novos caminhos.

*[2] Hoje, não me arrependo de ser professora, de ter me formado nessa área. Sou bastante grata por tudo, apesar das dificuldades por que todos os graduandos passam, principalmente em uma universidade pública. Mas penso em fazer outra graduação e tenho outros objetivos para aprofundar na minha área.*

A LI também influenciou **A5** na escolha do curso. Ela relata que desde criança, sempre gostou muito do idioma. Em casa teve a influência dos pais que se formaram no Curso de Letras Português/Inglês (grade curricular antiga que capacitava o egresso do curso com dupla habilitação: Língua Portuguesa e Língua Inglesa), em Conceição do Coité, mas apenas o pai seguiu para o ensino da LI. Segunda A5, ele costumava falar algumas coisas em casa, em inglês, e aos poucos conseguiu despertar o seu interesse em aprender o idioma.

Da mesma forma que os demais, ela também passou pela indecisão na escolha do curso e relata que nunca soube o que queria fazer ou qual era verdadeiramente a sua vocação, por isso, no Ensino Médio, entre as “várias tentativas frustradas de escolher para que curso prestar o vestibular”, escolheu o de Letras com Inglês porque sempre esteve entre suas primeiras opções. Além disso, o fato de ter se casado assim que concluiu o Ensino Médio, também ajudou nessa decisão, já que não poderia morar fora para estudar. No entanto, ela se considera muito feliz em ter feito essa escolha, assim como realizada e capacitada a ensinar essa língua que “tanto ama”.

Com **A6** o processo já foi um pouco diferente na hora da escolha do curso, conforme o seu relato. Ela era a participante mais velha do grupo. Quando ela prestou vestibular para Letras/Inglês em 2011, ela afirma que já tinha decidido que

queria ser professora de Inglês. Isso porque a sua vivência com a língua se deu desde a infância e, além disso, ela já tinha passado por algumas experiências em sala de aula como docente. Portanto, assim como os demais, o estudo do idioma foi decisivo no momento da escolha do curso.

Ela relata que os primeiros contatos com a língua se deram, inicialmente, através da música, ainda quando era criança, ouvida por seu pai (Elton John, especialmente) e pelo vizinho (*reggae music*). Já a experiência em sala de aula aconteceu por influência da mãe, que é professora e que às vezes pedia para ela dar aula no seu lugar. Esse relato corrobora com o que dizem várias pesquisas voltadas para a formação do professor, como as realizadas por Almeida Filho (1993, 2000), quando aborda as competências necessárias ao professor. Muitos usam o conhecimento implícito e intuitivo no exercício da sala de aula, sem uma formação profissional de fato, o que compromete a própria avaliação da aula no que tange aos objetivos traçados no planejamento prévio, etapa que deve anteceder a prática.

O contato formal com a língua inglesa, segundo seu relato, aconteceu no Ensino Fundamental II, quando descobriu a disciplina e foi “paixão à primeira vista”. Por essa razão, ficou muito feliz com a sua aprovação no vestibular de Letras/Inglês. A primeira dificuldade enfrentada segunda ela, foi a distância de 18 km entre sua residência na zona rural de Coité e a universidade. Não há transporte público na cidade. Por conta disso, quem tem carro particular, cobra taxas altas para o transporte da população. Em 2016, por exemplo, o deslocamento em um carro particular, independente do trecho dentro da cidade, custava R\$ 12,00. Os mototaxis são uma alternativa em função do preço mais baixo, mas oferecem grande perigo nas estradas.

É preciso salientar que a UNEB, Campus XIV, localiza-se na região sisaleira da Bahia, atendendo a vários municípios vizinhos<sup>7</sup>. Só há uma empresa de ônibus que atende a maioria desses municípios, mas as tarifas tornam-se caras para o estudante que precisa se deslocar diariamente para a universidade. O valor médio da tarifa é R\$ 30,00. Alguns desses municípios disponibilizam ônibus da prefeitura

---

<sup>7</sup> Lista de municípios da Região Sisaleira: Serrinha, Conceição do Coité, Araci, Monte Santo, Tucano, Itiúba, Santaluz, Cansanção, Riachão do Jacuípe, Queimadas, Quijingue, Valente, Teofilândia, Pé de Serra, Biritinga, Barrocas, Capela de Alto Alegre, Lamarão, Nordestina, Retirolândia, Candeal, São Domingos, Nova Fátima, Ichu, Gavião. Disponível em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_dos\\_munic%C3%ADpios\\_da\\_Regi%C3%A3o\\_Sisaleira](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_dos_munic%C3%ADpios_da_Regi%C3%A3o_Sisaleira)>. Acesso em 05 jan. 2017.

para o deslocamento dos alunos. Nem sempre esses ônibus estão em condições adequadas para enfrentarem as estradas. Além disso, qualquer imprevisto associado à indisponibilidade do motorista, significa ausência do aluno na universidade. Soma-se a isso o trajeto em horário tardio, já que o curso é oferecido nos turnos vespertino e noturno, com aulas encerrando às 17:20h e 22:45h respectivamente.

Em virtude desse contexto e para garantir a sua frequência no curso, A6 aprendeu a pilotar moto, conforme ela mesma relata: “então, tive que em uma semana superar meu medo e aprender a pilotar moto para ir e voltar todos os dias da universidade. Não importava o sol ardente no rosto, ou a chuva, eu ia todos os dias e não deixava de fazer os trabalhos e atividades no prazo determinado”.

A LI foi mais outra dificuldade que A6 relata ter enfrentado, pois ela já estava há certo tempo sem estudar nada, mas ela afirma não ter desanimado e enfrentado os desafios que surgiram, mostrando-se sempre firme no seu propósito primeiro que é o de ser professora de LI. No entanto, no excerto 03 ela aponta para a postura dos professores que encontrou na universidade e enfatiza a importância desse aspecto na relação com a motivação ou desmotivação daqueles que ainda estão em formação.

*[3] Na faculdade os professores não são muito diferentes dos professores do Ensino Fundamental I e II e Médio, pois tive professores que nada acrescentaram ao meu conhecimento. Pelo contrário, até me desestimularam de ser professora, pela irresponsabilidade e indiferença, pois suas metodologias de ensino eram tão ultrapassadas que provocavam repulsa às suas aulas. No entanto, tive professoras e professores que guardo um carinho enorme, porque acrescentaram muito ao meu aprendizado. Faltou em muito da parte de todo o corpo docente de LI aulas práticas que servissem de estímulo e modelo metodológico para nós enquanto professores em formação. Mas foram anos maravilhosos. Sinto uma profunda frustração em ter sido reprovada no final de curso em Estágio Supervisionado IV. Isso foi desumano da parte da professora, pois todas as discussões em sala de aula sobre ‘como ser professor, professor flexível, crítico etc.’ foram de encontro com a prática da professora da referida disciplina.*

A6 repetiu Estágio Supervisionado IV em 2017.1 e, assim, concluiu o curso.

A motivação e o empreendimento próprios para crescer pessoalmente e profissionalmente são características encontradas também em **A7**. Esse aluno é de um vilarejo conhecido como Açude Itarandy. Ele conta que antes de passar no vestibular e entrar na universidade, trabalhava no campo com seus pais e também como feirante para poder suprir suas necessidades. Assim, ele trabalhava de domingo a domingo, na roça com a agricultura e, nos fins de semana, vendia na feira.

Ao concluir o ensino médio, A7 afirmou que foi em busca de um emprego fixo no centro da cidade. Sempre gostou de estudar e desejava um futuro melhor para ele e para sua família. Segundo ele, seus pais o incentivavam, dizendo: “vá estudar meu filho, para tirar a gente da roça”. Na escola, ele relata que sempre se destacou como bom aluno, especialmente nas áreas da Língua Portuguesa e Língua Inglesa. No ensino médio, teve uma grande professora de inglês, segundo a sua avaliação, que o incentivou muito nos estudos, especialmente por conhecer o seu contexto familiar.

Esta mesma professora era dona de um curso de línguas na cidade de Conceição do Coité e lhe deu uma bolsa de estudos, quando pôde estudar gratuitamente, pagando apenas os livros. Ele conta que aproveitou ao máximo essa oportunidade, apesar de ter tido muita dificuldade financeira para pagar os livros a cada semestre, não tendo nunca desistido.

Com pouco tempo após ter concluído o Ensino Médio, A7 conseguiu um emprego fixo como desejava, no centro da cidade, se destacando pela seriedade e compromisso que tinha com o seu trabalho, o que está em conformidade com o seu relato desde à época em que trabalhava com os pais. Trabalhava das 7:30 as 18:30, de segunda a sexta, e das 8:00 as 12:30 no sábado. Fazia o curso de inglês à noite, mas, segundo ele, quase sempre chegava atrasado por causa do trabalho. Para ele, foi muito difícil continuar no curso, mas não desistiu.

Quando estava no segundo ano do curso, foi aprovado no vestibular da UNEB, e pelo seu empenho no curso de inglês, quando estava no seu 3º semestre do curso de Letras/Inglês, começou a trabalhar no curso onde estudou e em uma escola particular da sua cidade. A7 faz uma reflexão muito importante do início de sua trajetória profissional, ilustrado no excerto a seguir:



*[4] Quando falo isto, não é para me exibir, nem exaltar o meu ego, muito pelo contrário. Quero mostrar através deste relato, o quanto um professor de inglês pode mudar drasticamente a vida de um aluno, o quanto uma oportunidade pode ajudar uma pessoa a se desenvolver e vencer na vida. Eu escolhi fazer inglês por vários motivos, porque gostava da língua, porque me aproximava de várias culturas, porque achava chique, porque tinha facilidade de aprender. Mas o maior motivo de todos é que queria ser um desses professores de inglês capazes de mudar a vida de um aluno para melhor, para ser um professor desses que despertam o melhor nos alunos, que tem grande potencial, mas que não teve a sorte de encontrar muitas oportunidades. Na verdade, eu só precisei de uma oportunidade pra conseguir desenvolver meu potencial e ingressar na vida acadêmica, em que hoje posso trabalhar dignamente no que gosto e ajudar minha família no que posso.*

Parafraseando A7, eu diria que um professor ou qualquer outro mediador, e não apenas um professor de inglês, pode mudar a vida de um aluno. No seu caso, a mudança foi positiva, mas nada teria acontecido se ele não tivesse aproveitado a oportunidade que surgiu na sua vida. As características de autonomia e motivação (PAIVA, 2005) presentes no seu perfil ajudaram muito nesse processo. Foi o mesmo que aconteceu com A3, com o incentivo recebido por parte dos amigos.

**A8** também traz um relato de superação de dificuldades familiares para chegar ao ensino superior. Ela conta que seus pais se separaram quando ela tinha 12 anos e, a partir desse momento, o pai deixou de participar economicamente da vida familiar, cabendo estritamente à sua mãe a responsabilidade na sua criação, juntamente com seus irmãos. Por essa razão, começou a trabalhar muito cedo e a ajudar nas despesas da casa.

Em 2011, encerrou os estudos no Ensino Médio e, no mesmo ano, passou no vestibular para Letras/Inglês. Segundo seu relato, ela precisou trabalhar como professora durante todo o curso para conseguir custeá-lo. A escolha do curso dentre os outros oferecidos pela UNEB, campus XIV, se deu pelo fato de ela já ter estudado inglês por 02 anos, o que a motivou ainda mais. Segundo ela, depois que começou a conhecer um pouco mais a área, criou um vínculo muito grande com a língua inglesa e hoje ela afirma que está satisfeita com a sua escolha.

Esta breve descrição do grupo dará suporte e coerência às análises que virão. Esse grupo trouxe para a universidade histórias de vida ricas em vivências e soube agregar aquilo que a universidade pode oferecer, fazendo as devidas reflexões e avaliações. Maiores detalhes de cada um dos participantes serão apresentados posteriormente, no decorrer das análises feitas.

## 1.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

### 1.5.1 Semestre 2014.1 – de 10/03/14 a 14/08/14

Alguns instrumentos / procedimentos foram utilizados na geração dos dados dessa pesquisa, nessa primeira etapa (semestres 2014.1 e 2014.2). Inicialmente, foi aplicado um questionário (Apêndice A) no dia 12/05/14 e recolhido no dia seguinte, com o objetivo de gerar informações sobre a concepção dos participantes da pesquisa em relação a ensinar e aprender uma língua estrangeira. Esse questionário foi estruturado com enfoque em dois momentos da vida desses sujeitos: você e a língua inglesa antes da universidade (03 perguntas); você no Curso de Letras com Inglês (10 perguntas). Todas as perguntas geravam respostas abertas, com o objetivo de permitir ao pesquisado sua livre expressão, atendendo a uma das características da pesquisa de base etnográfica, que é a preocupação com o significado, com a maneira como as pessoas vêm a si mesmas e o mundo que as cerca, conforme nos diz André (1995).

Corroborando com André (1995), Vieira-Abrahão (2006, p. 222) pontua que

Os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados. Diferentemente dos itens fechados ou em escala, as perguntas abertas requerem tratamento mais sofisticado na análise dos dados.

Paralelo ao questionário foi realizada a primeira oficina com carga horária de 05 horas/aula, distribuída em 02 encontros – 13/05 e 20/05, cujo tema foi *Crenças e sua relação com as concepções de língua e de ensino*. Não foi possível realizar a

oficina em um único dia porque usei o horário disponível dos alunos em uma das disciplinas do semestre (NEI VI).

No primeiro (13/05), os alunos estavam em aula com a professora da disciplina de NEI VI, e seria apresentação de seminário. Portanto, como o meu encontro seria logo após o término das apresentações, eu aproveitei e assisti. Fiquei muito feliz com a postura dos alunos, as discussões implementadas, a seriedade no momento da apresentação, enfim, tive uma impressão muito boa do grupo, o que confirmava o relato dos outros professores da turma. Eu não era professora da turma, estava na condição de pesquisadora e, por isso, aproveitei todos os momentos possíveis de contato com eles.

Quando as apresentações terminaram, a professora me convidou para eu iniciar a oficina. Entretanto, antes de começar, eu compartilhei com todos o sentimento de alegria ao ter presenciado um grupo com perfil tão coeso em termos de responsabilidade e amadurecimento e, finalmente, agradei por eles terem aceitado participar da pesquisa. Expliquei para todos a minha motivação para essa pesquisa, partindo da experiência que eu tive com colegas deles, já egressos, durante o Mestrado (2013) e informei que os acompanharia durante todas as etapas de Estágio Supervisionado.

A escolha do tema da oficina estava atrelada ao momento no qual os sujeitos da pesquisa se encontravam em relação à grade curricular do curso, ou seja, cursando Estágio I. Eles estavam realizando observações nas escolas públicas da cidade de Conceição do Coité, sob a orientação da professora da disciplina, com o objetivo de fazer um diagnóstico da sala de aula de LI, em todos os seus aspectos. A partir desse diagnóstico, esses estagiários iriam desenvolver um projeto de intervenção, voltado para o ensino de LI, a ser realizado no semestre seguinte (2014.2) em forma de oficina ou minicurso, e a ser oferecido preferencialmente, ao mesmo público onde as observações aconteceram. Portanto, seria o momento ideal para falarmos sobre nossas concepções de língua, de aprendizagem e ensino de língua, já que eles estavam observando e planejando.

Iniciamos o encontro com a apresentação de 07 (sete) slides, trazendo uma definição sobre crenças, abordando a importância de tomar consciência das crenças na fase de graduação, os fatores que interferem na sala de aula de línguas e a abordagem de ensinar do professor dentro do modelo ampliado da Operação Global

do Ensino de Línguas (Modelo OGEL), proposto por Almeida Filho (1993) e, em seguida, discutimos algumas perguntas: [1] O que é saber uma língua estrangeira para você?; [2] O que é ensinar e aprender uma LE no contexto brasileiro?; [3] Por que será que você aprende como aprende?; [4] Por que será que você ensina como ensina?; [5] Você tem clareza do seu espaço e do seu papel nesse lugar que você escolheu?; [6] Que professor você acha que é? / Que professor você deseja ser?; [7] Como seria uma boa aula de LI?; [8] Você se sente apto/capaz de realizar uma aula conforme a descrita por você?

Essas perguntas foram contempladas no questionário distribuído no dia anterior. Portanto, os professores em formação já tinham tido a oportunidade de respondê-las e, no momento do encontro, teriam a oportunidade de discutir cada uma delas. Todo esse encontro foi gravado em áudio e depois gravado em CD e se constituiu instrumento para a análise dos dados também.

Em seguida, distribuí trechos (Anexo A) do texto de Almeida Filho (1993) com todos, para leitura e discussão em duplas. Cada dupla discutiu as ideias destacadas a partir de suas vivências em sala de aula de LI (compreensão de comunicação, de língua estrangeira, de abordagem de aprender, de abordagem de ensinar, de competência comunicativa). Ao final, as ideias foram socializadas.

Falamos também sobre competências<sup>8</sup> necessárias ao professor de línguas, a partir das questões postas para reflexão e da leitura do texto sugerido, explorando os principais fatores intervenientes no processo de aprender e ensinar outras línguas, ilustrado no modelo de sala de aula, bem como no modelo ampliado da operação global do ensino de línguas, ambos propostos pelo autor.

---

<sup>8</sup> Para essa oficina, trabalhamos com o modelo de competências sugerido por Almeida Filho (1993) inserido no Modelo Ampliado de Operação Global do Ensino de Línguas proposto pelo autor. Entretanto, salientei aos alunos que existem outras propostas que versam sobre competências dos professores de línguas, tais como a de Mendes (no prelo) e a de Basso (2008). O modelo de competências proposto por Almeida Filho (1993) contempla as Competências Linguístico-comunicativa, Aplicada (subcompetência teórica), Metacompetência Profissional e Implícita. Mendes (no prelo) propõe um modelo mais ampliado quando indica as Competências Implícita, Teórico-aplicada e Intercultural, além das Competências Linguístico-comunicativa, Profissional e Reflexiva como necessárias à formação do professor. Basso (2008) propõe um modelo respaldado nas Competências Discursiva, Profissional e Reflexiva. A Competência Profissional focaliza o compromisso ético e político do professor com a educação do país, e a Competência Reflexiva ajuda na percepção e na resolução de problemas do cotidiano. A hipótese direcionadora desse modelo é que, se as Competências Discursiva e Profissional estiverem em consonância, o perfil necessário ao profissional de LE terá sido alcançado, garantindo-lhe e firmando sua identidade, valor e papel no desenvolvimento dos seus educandos e, conseqüentemente, da sociedade.

Como a primeira oficina foi dividida em dois encontros (dias 13 e 20/05/2014), no segundo encontro, retornamos às discussões realizadas na semana anterior e fechamos com uma atividade escrita (Apêndice B), contendo duas perguntas: [1] Como você costuma aprender línguas? e [2] Como seria uma aula típica sua? Descreva uma aula rotineira ou uma aula que seria a sua marca.

O registro dessas duas perguntas finais teve por finalidade fazer cada um dos professores em formação olhar para si, para o seu modo de ser e de fazer, representando o passo inicial em direção ao exercício da autoreflexão.

Portanto, nesse semestre (2014.1), vários instrumentos/procedimentos foram utilizados de forma a garantir uma análise mais apurada dos dados gerados, como salienta Vieira-Abrahão (2006, p. 221) quando diz que “para um estudo adequado das crenças [...], nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação dos dados e perspectivas”.

### **1.5.2 Semestre 2014.2 – de 01/09/14 a 15/01/15**

No intervalo entre os semestres 2014.1 e 2014.2 foi feita a sistematização e tabulação dos dados gerados pelo questionário e surgiu a necessidade de uma entrevista para esclarecer e/ou complementar alguns dados. Inicialmente foi pensada uma entrevista com todo o grupo, assim que o semestre começasse, para ser mais um momento de reflexão. Entretanto, mais uma dificuldade surgiu nessa trajetória, uma vez que os sujeitos da pesquisa estavam naquele semestre tendo orientações individuais com a professora de Estágio Supervisionado II, para a realização do projeto que foi planejado durante o Estágio I e que seria executado em forma de oficinas, que aconteceriam na primeira semana de dezembro. Em virtude disso, ficou inviável condensar todo o grupo em um único momento. No dia 06/10 entrevistei um grupo com três (03) alunos que estavam disponíveis e os outros cinco (05) alunos foram entrevistados, coletivamente, no dia 17/11/14, durante a II oficina.

A II oficina teve como tema *O professor de LI em sala de aula: relação entre crenças e ação*, com carga horária de 05 horas/aula. O objetivo era discutir o que devemos ensinar em uma sala de aula de LI; o que os aprendizes precisam aprender. Mais uma vez, a escolha do tema da oficina estava atrelada ao momento

vivido pelo estudante na grade curricular do curso. Ou seja, precisávamos falar naquele momento sobre o nosso fazer em sala de aula, já que eles estavam no período de execução do que foi planejado.

Para isso a oficina foi organizada da seguinte forma:

**Passo 1.** Leitura da Narrativa 14. In: LIMA (2011, p. 13). *Inglês em Escolas Públicas não funciona?*

**A.** Reflexão: Quais aspectos da sua formação escolar se aproximam ao do narrador? Enumere-os.

À medida que os relatos foram acontecendo, retomei os dados gerados no questionário, promovendo a entrevista coletiva anteriormente mencionada, a fim de completar, retificar e/ou ratificar informações geradas por aquele instrumento. Todos os participantes estavam presentes.

**Passo 2.** Trabalho em grupo para leitura e discussão do texto de Paiva (2011) - *Ilusão, aquisição ou participação*.

Nesse texto, Paiva (2011, p. 39) faz ponderações sobre o preconceito sofrido pela escola pública em relação ao ensino/aprendizagem de LI e concorda com diversos teóricos quando afirma que “a escola sozinha não reúne as condições necessárias para que alguém aprenda uma língua, e as experiências de aprendizagem não podem ficar restritas à escola, mas o professor pode estimular o aprendiz a ir além”. Na narrativa 14, o narrador imaginava encontrar na escola uma comunidade de prática da LI, mas, infelizmente, os professores que ele teve e os que ele observou durante o estágio, “fizeram com que ele construísse uma comunidade imaginada<sup>9</sup> de professores de escolas públicas como não proficientes ou incompetentes. Espera-se que os professores ajudem seus alunos a criarem comunidades imaginadas e não a desestimulá-los [...]”. (PAIVA, 2011, p. 43).

---

<sup>9</sup> O termo comunidade imaginada foi cunhado por Anderson (2006) e foi apropriado pela Linguística Aplicada, e definido por Kanno e Norton (2003, p. 241 apud PAIVA, 2011, p. 42) da seguinte forma: “Comunidades imaginadas se referem a grupos de pessoas que não estão acessíveis ou tangíveis de forma imediata, com quem nos conectamos pelo poder da imaginação”. Em relação à aprendizagem de uma LE, os aprendizes não se limitam à escola e suas comunidades; se expandem a um mundo imaginário além da sala de aula.

O projeto onde se insere a narrativa 14 (AMFALE – *Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras*)<sup>10</sup> reúne um vasto conjunto de histórias de aprendizagem de inglês, não só de estudantes brasileiros, como também de outros países. A leitura dessas narrativas mostra que “os aprendizes mais bem sucedidos não ficaram restritos à sala de aula: eles vão além, procuram oportunidades de interagir com outros falantes e buscam formas diversas de uso da língua”. (PAIVA, 2011, p. 39).

A partir dessa compreensão, Paiva (2011) traz reflexões sobre o ensino / aprendizagem de uma LE com base em duas metáforas (a metáfora da aquisição e a metáfora da participação), respaldada em estudos feitos por Sfard (1998), Pavlenko e Lantolf (2000), Block (2003) e Johnson (2004).

A metáfora da aquisição está relacionada ao sentido de ganhar a posse de algo e está na base de várias visões epistemológicas, comum nas expressões “transmissão do conhecimento”, “construção do conhecimento”. Quando falamos em aquisição de uma língua, projetamos dois domínios: o domínio fonte que pode ser comparado a um objeto valioso, uma *commodity*, e o domínio alvo – “a língua que passa a ser entendida como um objeto que se adquire e que pode ser transmitido por alguém”. Sfard (1998 apud PAIVA, 2011, p. 40) “considera essa metáfora insuficiente para explicar a aprendizagem e propõe a adição de mais uma metáfora – a da participação”.

Ao propor a metáfora da participação, inspirada no trabalho de Lave e Wenger (1991), Sfard (apud PAIVA, 2011, p. 40) defende que “a aprendizagem é uma atividade situada em comunidades de prática [...]”. Essa nova perspectiva está em consonância com a perspectiva ecológica de Van Lier (2004 apud PAIVA, 2011, p. 41), onde a aprendizagem não se traduz como acúmulo de informações, de estruturas e de vocabulário, mas passa a ser entendida como o uso legitimado da língua em um processo dinâmico de interação em uma determinada comunidade de fala.

Sem querer minimizar o papel da sala de aula na criação de oportunidades de interação entre os aprendizes de segunda língua, Paiva (2013) aponta para a

---

<sup>10</sup> O projeto AMFALE é coordenado por Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e reúne pesquisadores interessados em investigar diversos aspectos dos processos de aquisição e de formação de professor de LE, através de narrativas de aprendizagem. Todos os projetos e as narrativas coletadas podem ser vistas na *homepage* do projeto: <http://www.veramenezes.com/amfale.htm>. (PAIVA, 2005).

importância da interação em contextos fora da sala de aula, como oportunidades que os alunos têm para ampliar suas percepções como usuários da língua e de se engajarem em práticas sociais autênticas de linguagem. Nesse sentido, Paiva (2013) sugere que nós, professores, devemos colaborar para ampliar o acesso dos nossos alunos a outros biomas, colocando-os em contato com outros aprendizes ou falantes, em ambientes mediados pela tecnologia.

Foi necessário fazer esse breve resumo do texto discutido em sala, para que fosse possível contextualizar a atividade seguinte que foi proposta nesse encontro.

- A.** Qual a metáfora que mais se aproxima da sua concepção de ensinar e aprender uma LE: a metáfora da AQUISIÇÃO ou a metáfora da PARTICIPAÇÃO? Justifique.

Ao final da reflexão, foi distribuído um exercício estruturado em forma de quadro, usado como atividade de encerramento da oficina, de forma que se constituísse instrumento de geração de dados para o início de uma comparação entre o dizer e o fazer desses sujeitos. Essa pergunta foi feita no questionário aplicado no semestre 2014.1 e as opções listadas em uma tabela, foram retiradas das respostas dadas, agrupadas e resumidas de acordo com a ideia expressa. Retomamos a essa pergunta nesse segundo momento, depois da reflexão feita com base no texto de Paiva (2011), complementando assim as discussões realizadas na primeira oficina. As informações geradas complementaram a entrevista coletiva e as atividades escritas foram recolhidas ao final do encontro.

- B.** Como seria uma boa aula de LI?

	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Discordo em parte
Que trabalhasse as quatro habilidades na língua e instigasse a competência comunicativa dos alunos.				
Que oferecesse um ambiente acolhedor, um professor dinâmico e pesquisador, e atividades prazerosas.				



Que abordasse a história/cultura do país e em seguida, trabalhasse as quatro habilidades de forma dinâmica (músicas, vídeos, <i>flashcards</i> etc)				
Que permitisse o uso real da língua. Foco na oralidade.				
Que propiciasse a participação e comunicação de todos, com assuntos relevantes, sem explicitação do ensino de regras gramaticais.				
Que fomentasse o uso da L-alvo, como meio para conhecer outras culturas, interagir e ascender socialmente.				
Que valorizasse o contexto escolar e social do aluno.				
Que oferecesse aos alunos textos interessantes e autênticos, temas atuais, músicas, filmes.				
Que trabalhasse a estrutura da língua e o desenvolvimento de vocabulário				

O agendamento da segunda oficina foi bastante tumultuado porque nesse semestre, especificamente, aconteceu um excesso de eventos no *campus*, programado pelos colegiados e pelo NUPE (Núcleo de Pesquisa e Extensão). Os alunos estavam envolvidos em várias atividades, além de estarem preparando a própria oficina para Estágio Supervisionado II.

Apesar das dificuldades iniciais em relação à reunião de todo o grupo em virtude do andamento do semestre letivo e do envolvimento de todos com as disciplinas nas quais estavam matriculados, além das atividades extras no próprio *campus*, nesse semestre (2014.2), o meu contato com o grupo foi maior do que no semestre anterior, não só devido à mudança no horário semanal da disciplina de Estágio II, como já explicado anteriormente, como também devido a minha participação como pesquisadora na sala de aula dessa disciplina, em parceria com a professora responsável, para acompanhamento dos preparativos para as oficinas. No dia 25/11, eu participei da apresentação de todo o grupo, inclusive de alunos que

não faziam parte dessa pesquisa, de uma mostra de atividades do que seria trabalhado em cada oficina.

### **1.5.3 Semestre 2015.1 – de 02/03/15 a 24/07/15 (calendário inicial antes da greve docente)**

Esse semestre foi bastante conturbado, em virtude de uma greve docente na UNEB deflagrada no dia 08/05, com data de início em 13/05. O movimento durou quase três meses, encerrando-se no dia 06/08. Todas as atividades acadêmicas foram suspensas, inclusive as de Estágio Supervisionado. O Estágio III de regência no EF II aconteceria durante a 2ª unidade letiva nas escolas da cidade. Os alunos já tinham se apresentado às escolas, feito credenciamento e já tinham iniciado os primeiros planejamentos, assim como realizado cooparticipação, como previsto no Regimento Setorial de Estágio. Porém, como o fim da greve só se deu no dia 06/08, os alunos iniciaram o estágio na 3ª unidade.

Um novo calendário acadêmico foi divulgado na UNEB, com início das aulas em 10/08 e término do semestre em 21/11/15. A 3ª unidade começou na primeira semana de agosto nas escolas. A principal dificuldade enfrentada pelos estagiários foi cumprir a carga horária de regência no EF II (20h) em um período de tempo bastante curto do calendário da UNEB. Dessa forma, os alunos estagiaram em dupla e em duas turmas de LI. Além da própria turma na qual tinham feito cooparticipação antes da greve, ficaram responsáveis por mais uma turma. Os participantes da pesquisa ficaram distribuídos em três escolas<sup>11</sup>.

Em 14/09, eu reiniciei a pesquisa de campo, agora com a etapa de visitação e observação dos estagiários nas escolas públicas da região. Ao final da semana de 14 a 18 de setembro, eu tinha conseguido acompanhar 04 aulas de A1 e A5, 04 aulas de A2 e A7, 03 aulas de A6 e A8 e 02 aulas de A3 e A4.

O meu planejamento seria retornar à cidade de Conceição do Coité mais duas semanas, de forma que conseguisse acompanhar 06 aulas de cada dupla. Entretanto, na semana de 21 a 25 de setembro, as aulas foram suspensas em um

---

<sup>11</sup> As três escolas estão representadas por letras aleatórias. Assim, A1 e A5 – Colégio X; A6 e A8 – Colégio Y; A2 e A7 – Colégio Y; A3 e A4 – Colégio Z.

dos colégios em virtude da realização de jogos inter-sala, assim como em outro, para realização de Conselho de Classe. Dessa forma, adiei minha ida à cidade para a semana de 28 a 30 de setembro e dei prioridade para acompanhar a aula de A3 e A4 para ficar uma média de 04 horas/aula de acompanhamento de cada dupla. A regência de A1 e A5 encerrou no dia 28/09, a de A2 e A7 em 30/09, a de A6 e A8 em 05/10 e a de A3 e A4 em 13/10/15.

Ao final de cada aula observada, eu dei um retorno imediato aos estagiários, tomando por base uma ficha que levei a campo, juntamente com as anotações de campo. Essa ficha continha o registro de algumas falas dos participantes da pesquisa, geradas em etapas anteriores através do questionário e entrevista, sobre o que seria uma boa de LI para cada um e como seria uma aula típica de cada um deles.

Assim, foi possível cada estagiário verificar o que disse e pensa a respeito do que seja ensinar um LE nas escolas públicas, de como seria uma aula de LI sua, que aspectos valorizaria nessa aula. Registrei durante as observações feitas tudo que estava relacionado à prática docente: tipo de abordagem, uso da língua estrangeira, papel do professor (centralizador x facilitador), relação professor / aluno, motivação do professor e dos alunos. Esses registros foram feitos para que, ao final da aula, eles servissem de recursos para uma reflexão sobre a própria prática.

Salientei aos alunos que o meu objetivo não era o de tecer críticas às suas práticas, ou de mostrar caminhos a percorrer. Era, antes de mais nada, o de levá-los a pensar porque reproduzimos práticas que muitas vezes criticamos e de ponderar que, apesar dos aspectos contextuais encontrados nas escolas, e que muitas vezes são desfavoráveis à prática docente, é possível realizar aulas da forma que idealizamos.

Concluídas as observações às aulas ministradas por eles nas escolas públicas em 13/10/15, encontrei com todo o grupo no dia 04/11/15, último dia de aula da disciplina Estágio Supervisionado III. Essa data foi sugerida e disponibilizada pela professora J (que substituiu a professora K naquele semestre), e contou com a participação dos outros alunos da turma, além dos que estavam envolvidos na pesquisa. Não foi possível agendar um encontro exclusivo com os participantes diante das dificuldades enfrentadas por todos após o período de greve, afetando, especialmente, a disponibilidade de horário.

Nesse encontro, a Professora J iniciou sugerindo uma autoavaliação com todos do grupo sobre a experiência nesse estágio de regência no Ensino Fundamental II. Eu tive a oportunidade de participar desse momento e, em seguida, apresentei à turma os resultados preliminares da pesquisa realizada com o grupo durante os semestres 2014.1 e 2014.2, dados que foram apresentados na Qualificação que aconteceu no dia 09/06/15.

Conversamos sobre as concepções de ensinar e de aprender uma língua estrangeira que se tornaram evidentes, assim como sobre as crenças evidenciadas nos dois primeiros semestres da pesquisa. Apesar de muitos dados já terem sido apresentados a eles nas fichas elaboradas para acompanhamento das aulas, o (re)conhecimento de determinadas crenças constituiu-se momento de grande reflexão para todos do grupo. Esses dados serão discutidos posteriormente, durante a análise dos mesmos.

Não achei prudente planejar atividades como as que foram planejadas nas duas primeiras oficinas, em função de estar usando um horário cedido pela professora regente. Portanto, após a socialização dos dados preliminares, eu entreguei a cada dupla o meu relato escrito das observações feitas durante as visitas nas escolas, observações que eu já tinha passado para todos, oralmente, ao término imediato das aulas.

#### **1.5.4 Semestre 2015.2 – de 28/01/16 a 22/06/16**

O meu planejamento inicial era acompanhar os alunos em Estágio Supervisionado de 2014.1 a 2015.2. Em função da greve docente na metade do semestre 2015.1, o semestre 2015.2 só aconteceu no ano seguinte, em 2016. Como eu já tinha acompanhado um estágio de regência e, portanto, contemplado as três modalidades de estágio na UNEB, nós (eu e a minha orientadora) entendemos que não seria necessário mais um acompanhamento, tendo em vista as circunstâncias políticas da Universidade naquele momento. Entretanto, ao final do Estágio Supervisionado IV, eu me reuni com o grupo e a Professora K para um feedback final, no último dia de encontro da disciplina, que aconteceu no dia 20/06/2016.

Nesse Estágio, os alunos executaram a regência no EM. Foi mais um semestre conturbado por paralisações docentes, discentes e de técnicos. Nesse

encontro, a Professora K, juntamente com o grupo presente (os alunos que participaram da pesquisa, exceto a aluna que foi reprovada), fizeram uma avaliação do mesmo. Foi um relato cheio de emoção, de comparações, de constatações, que nos mostrou o amadurecimento do grupo após diversas vivências proporcionadas pela disciplina de Estágio Supervisionado. Em seguida, eles receberam os relatórios de estágio já corrigidos pela professora.

Antes desse último encontro, eu havia enviado (por meio eletrônico) um questionário de avaliação do curso para os participantes (Apêndice C) e um questionário para a Professora K (Apêndice D), regente de Estágio Supervisionado por três semestres com esses alunos, no qual ela expôs sua opinião sobre o papel do professor de Estágio Supervisionado na viabilização de “momentos catalisadores de reflexão” (BARCELOS, 2006), a partir de sua vivência com o grupo. Nesse dia, alguns devolveram o questionário respondido, outros o enviaram por email. Os dados gerados por estes questionários serão analisados no capítulo IV.

Neste encontro, nós fizemos uma breve retrospectiva de todas as etapas da pesquisa que eles participaram, a partir do relato de experiência que cada um fez. Considero que este momento final viabilizou aos participantes socializarem e interpretarem suas experiências (BARCELOS, 2006a, p. 29), depois de vivenciadas as diferentes modalidades de Estágio existentes no currículo da UNEB, Campus XIV.

Esse momento contribuiu para ajuda-los a compreender suas atitudes e escolhas, com base em crenças pré-estabelecidas e a influência de diferentes fatores contextuais, encontrados nos ambientes de ensino, nas atitudes tomadas. Esses aspectos serão discutidos no capítulo IV.

Dessa forma, esse encontro representou a culminância de todos os momentos catalisadores de reflexão que aconteceram sob variados formatos: oficinas, como os as duas primeiras realizadas; participação dentro do próprio componente Estágio Supervisionado, como os que aconteceram ao final dos Estágios III e IV; momentos de reflexão realizados com os estagiários, ao final de cada aula de LI observada nas escolas públicas da região. Cada um desses encontros colaborou para a formação da identidade daqueles sujeitos no sentido de se verem como protagonistas do seu processo de formação profissional.

## 1.6 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esse texto está organizado em 05 capítulos. O Capítulo introdutório dá uma visão geral do trabalho, apresentando sua base teórica, assim como sua relevância para a formação de professores de língua estrangeira, com enfoque para a língua inglesa. É feita uma breve contextualização do tema crenças e da importância de pesquisas sobre esse tema para a formação do profissional de línguas estrangeiras, através do processo de reflexão.

Ainda nesse Capítulo, são apresentados os objetivos e perguntas da pesquisa, a orientação teórico-metodológica, o contexto de geração de dados e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos e instrumentos de geração dos dados.

Nos dois Capítulos seguintes são aprofundadas as discussões em torno da base teórica que deu suporte à pesquisa: a formação do professor reflexivo e os estudos sobre crenças na formação desse professor.

Assim, no Capítulo II são apresentados e discutidos os trabalhos de Dewey (2009) sobre os sentidos do pensamento, a origem do pensamento reflexivo, a importância das crenças para o pensamento reflexivo, o processo de reflexão dos professores, as atitudes que integram uma ação reflexiva; os trabalhos de SCHÖN (1983, 2000) sobre a noção de prática reflexiva; os trabalhos de Zeichner e Liston (1996) sobre o papel do professor no seu próprio crescimento profissional; além de críticas e sugestões implementadas por Pimenta (2002), Perrenoud (2002) e Alarcão (1996) em direção a uma nova concepção do termo “professor reflexivo”.

O tema crenças é abordado no Capítulo III, que se inicia apresentando uma variedade de definições para o termo, em diferentes áreas do conhecimento, com base nos trabalhos de Pajares (1992), Dewey (2009), Rokeach (1972), Borg (2003), Alvarez (2007), Barcelos (1995, 2001, 2006, 2007), entre outros. Discute-se nesse capítulo as características das crenças, a relação entre crenças, identidade e aprendizagem, a importância do estudo de crenças na formação de professores, a importância de “momentos catalisadores de reflexão” durante essa formação, os desencontros entre o discurso e a prática, assim como entre crenças de professores e de alunos, a influência do contexto na relação crenças e ação, e o caminho que as pesquisas sobre crença tem percorrido, inclusive em termos metodológicos.

O Capítulo IV expõe a pesquisa propriamente dita e as reflexões empreendidas, por meio da triangulação de variados instrumentos/procedimentos utilizados que se delinearam no decorrer da pesquisa, inclusive.

Finalmente, no último Capítulo, são apresentadas as considerações finais dessa pesquisa e as perspectivas futuras que se evidenciaram a partir das análises empreendidas.

A lista de referência das obras consultadas, os apêndices e anexos, encontram-se na parte final do trabalho.

## CAPÍTULO II

### EU PENSO, LOGO REFLITO?

#### A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE

Nesse capítulo, discorro sobre a base teórica que sustenta as questões da formação do pensamento reflexivo, necessário para uma prática profissional capaz de lidar de forma autônoma e crítica com os problemas do cotidiano de uma sala de aula, em especial dos professores de LE.

Ele também servirá como ponto de partida para tratar sobre crenças no ensino/aprendizagem de LI, que será abordado no capítulo teórico seguinte, uma vez que a formação de crenças está na base do pensamento de todo ser humano.

#### 2.1 A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO

No início do século XX o filósofo e pedagogo *John Dewey* trouxe grandes contribuições para a educação no sentido de promover atitudes mais reflexivas. Na opinião de Zeichner e Liston (1996), ele foi um dos primeiros teóricos educacionais nos Estados Unidos a ver os professores como profissionais reflexivos, capazes de exercer papéis ativos no desenvolvimento curricular e na reforma educacional. Portanto, histórica e conceitualmente, Dewey fornece a base para a nossa compreensão do ensino reflexivo.

De acordo com Dewey (2009)<sup>12</sup> o processo de reflexão de professores começa quando eles se deparam com uma dificuldade que não pode ser resolvida imediatamente. No seu livro *How We Think*, Dewey (2009) faz uma distinção entre a ação que é rotina e a ação que é uma atitude reflexiva, pontuando que a primeira é guiada por impulso, tradição e autoridade, enquanto a segunda envolve intuição, emoção, consideração cuidadosa de crenças e práticas e suas possíveis consequências. Para o autor, três atitudes se integram numa ação reflexiva: mente aberta, responsabilidade e sinceridade.

---

<sup>12</sup> A obra de Dewey a que Zeichner e Liston fazem referência data de 1933 (Chicago:Henry Regnery). A obra usada como referência nessa pesquisa data de 2009 (U.S.A: BN Publishing).



Ter a mente aberta significa querer ouvir vários lados da história, dar atenção a diversas alternativas e reconhecer a possibilidade de erro até mesmo diante de crenças que nos são muito caras. Ter uma atitude responsável envolve considerar cuidadosamente as consequências que determinada ação conduzirá. Por sua vez, ser sincero na vida profissional implica examinar regularmente nossas concepções e crenças, os resultados de nossas ações, e encarar todas as situações com a atitude de que sempre podemos aprender algo novo (DEWEY, 2009).

A integração dessas três atitudes nos orienta para uma apreciação mais holística do nosso trabalho docente, conforme nos diz Zeichner e Liston (1996, p. 11): “Professores reflexivos avaliam seu ensino fazendo questionamentos amplos – ‘os resultados são bons, para quem e de que maneira’, e não meramente ‘meus objetivos foram alcançados?’”<sup>13</sup>.

Entretanto, sair do centro do processo de aprendizagem é algo que ainda se constitui um desafio nos dias de hoje, talvez porque ainda nos falte alguma(s) dessa(s) atitude(s) apontada(s) por Dewey (2009): mente aberta, responsabilidade e sinceridade. Esse aspecto ficou evidenciado em determinado momento dessa pesquisa quando um dos sujeitos participantes respondeu à pergunta *Como seria uma boa aula de Língua Inglesa (LI) para você?*, da seguinte forma: “Uma aula em que os objetivos dos professores sejam alcançados”<sup>14</sup>. Isso será discutido e analisado no capítulo 04.

Isso nos mostra a importância que um processo reflexivo exerce na formação docente, seja inicial ou continuada. O pensamento é, portanto, o elemento central quando falamos de ensino reflexivo. Para uma melhor compreensão de como nós pensamos, Dewey (2009) descreve quatro sentidos:

- I) No sentido mais amplo, pensamento é tudo que está dentro de nossas cabeças ou que passa por nossas mentes. Pensamento reflexivo é consecutivo, ou seja, ele envolve não apenas uma sequência de ideias, mas uma consequência. As porções sucessivas do pensamento reflexivo se

<sup>13</sup> “Reflective teachers evaluate their teaching by asking the broader questions, ‘are the results good, for whom and in what ways’, not merely ‘have my objectives been met?’” (tradução nossa).

<sup>14</sup> Resposta dada pelo participante A7 ao questionário aplicado em 12/05/14.

originam umas das outras e ajudam umas às outras; elas não vêm misturadas. Cada fase de pensamento determina o passo que está por vir, se apoiando no passo anterior;

- II) Mesmo quando o pensamento é usado no seu sentido mais amplo, ele geralmente se limita a problemas que não são, necessariamente, percebidos diretamente: aquilo que nós não vemos, não cheiramos, não ouvimos ou não tocamos. Crianças geralmente imaginam histórias com graus de coerência; algumas são articuladas, outras não. Quando conectadas, elas estimulam o pensamento reflexivo. Isso geralmente ocorre em mentes que apresentam capacidade lógica;
- III) O pensamento induz crenças que podem se sustentar em um conhecimento real ou suposto, que vai além do que está diretamente apresentado. Isso é marcado pela aceitação ou rejeição de algo, razoavelmente considerado provável ou improvável. Essa fase de pensamento inclui dois tipos distintos de crença, que se diferenciam pelo grau, não pelo tipo. Ou seja, algumas crenças são aceitas quando suas premissas não são consideradas; outras são aceitas porque suas premissas são examinadas. Quando o pensamento significa uma suposição aceita sem referência às suas premissas reais, eles crescem inconscientemente e sem aderência à crença correta. Eles simplesmente são captados, se manifestam para serem aceitos e se tornam, inconscientemente, uma parte do nosso arcabouço mental. Tradição, instrução, imitação, ou seja, tudo que se relaciona à autoridade de alguma forma ou apela para nosso próprio benefício, são responsáveis por esses pensamentos. São, portanto, preconceitos e não julgamentos próprios que se apoiam em uma pesquisa de evidências;
- IV) Pensamentos que resultam em crença têm uma importância atrelada a eles, que leva ao pensamento reflexivo, ao questionamento consciente da natureza, condições e significados da crença. Portanto, o pensamento, no seu melhor sentido, é aquele que considera a base e as consequências das crenças. Isso significa pensamento reflexivo, que é ativo, persistente, cuidadoso em considerar qualquer outra crença ou suposta forma de conhecimento à luz das premissas que o sustentam, bem como as conclusões a que chegar. Uma vez iniciado, se traduz em esforço

consciente e voluntário para estabilizar a crença apoiada em uma base firme de razões.

De acordo com Dewey (2009), uma operação reflexiva envolve subprocessos que ele divide em (a) um estado de perplexidade, hesitação ou dúvida e (b) um ato de investigação, a fim de elucidar fatos que servem para corroborar ou negar a crença sugerida. O pensamento começa a partir de uma situação que é ambígua, que apresenta um dilema, que propõe alternativas. Portanto, a demanda para a solução de alguma perplexidade, confusão ou dúvida é o fator condutor de todo o processo de reflexão.

Com base nisso, Dewey (2009) aponta para a necessidade do desenvolvimento de bons hábitos mentais, indicando a atitude de suspensão de conclusão como fator mais importante nesse processo. Em vez disso, devemos desenvolver métodos de pesquisa que nos ajudem a corroborar ou refutar as primeiras sugestões surgidas, a fim de treinar o pensar.

A linguagem (oral, escrita, gestual, visual) é uma ferramenta do pensamento. Entretanto, o pensamento está atrelado ao significado das coisas e para que esse significado seja apreendido, ele precisa estar envolvido em experiências particulares e sensatas, que estejam ancoradas em alguma existência física. As coisas não são nada sem significado, a não ser estímulos cegos. (DEWEY, 2009, p. 171). Tentar dar um significado através de uma palavra solta, sem nenhuma relação com algo, é destituir a palavra de um significado inteligente.

Dewey (2009) ainda afirma que o ser humano usa a linguagem, em primeiro lugar, para influenciar outros, como, por exemplo, através de expressões de desejo e emoções. Em segundo lugar, para estreitar as relações sociais. O seu uso como um veículo consciente de pensamento e conhecimento só se dá em um terceiro momento. A distinção entre esses diferentes usos da linguagem é claramente observada na fala e isso se reflete na sala de aula, muitas vezes originando uma grande lacuna entre as ideias e palavras em voga, fora e dentro do ambiente escolar. O grande desafio da escola é ajudar o aluno a usar a fala também como ferramenta consciente de transmissão e acesso ao conhecimento e ao pensamento mais direcionado.

Dewey (2009) aponta para algumas práticas de professores que tendem a prejudicar o fluxo natural da fala de alunos, na construção e organização de sentidos. Uma delas é a correção demasiada de erros, elevando o nível de ansiedade no aluno e comprometendo o fluxo natural de construção do pensamento. A outra é o hábito que alguns professores têm em monopolizar o discurso, limitando a conversação entre os alunos às respostas curtas ou sentenças simples isoladas.

Esse segundo aspecto, que mais uma vez toca na questão da centralidade do papel do professor em sala de aula, pôde ser observado durante a realização da pesquisa de campo, especialmente no semestre 2015.1. Nesse período, os participantes da pesquisa estavam realizando o Estágio de Regência no Ensino Fundamental II e suas ações mostraram como o ser humano tem a tendência a reproduzir padrões de comportamento, ainda que sejam criticados por eles mesmos, com base em crenças já estabilizadas (PAJARES, 1992). Esse aspecto também será analisado no capítulo IV.

Nesse sentido, Zeichner e Liston (1996) chamam atenção para o fato de que os professores trazem para a sala de aula as suas experiências pessoais, incluindo as educacionais ainda quando alunos, que podem influenciar seu trabalho presente. Todas essas experiências formam a base das teorias práticas dos professores que, segundo Handal e Lauvas (1987), se subdividem em três componentes: experiência pessoal; conhecimento e experiências transmitidas; valores.

Portanto, o papel da educação é fornecer condições que ajudem o indivíduo a cultivar e desenvolver atitudes e hábitos mentais, transformando, através de treinamento, as capacidades naturais de inferência em hábitos de questionamento e exame crítico. Isso minimiza a tendência natural que o pensamento tem de desviar-se, bem como as influências sociais que tendem a formar hábitos de pensamento que levam a crenças errôneas e inadequadas. Além disso, ajuda a minar e destruir preconceitos acumulados e perpetuados por um longo tempo. (DEWEY, 2009).

## 2.2 POR UMA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR QUE VALORIZA A FORMAÇÃO REFLEXIVA.

Além da contribuição dada por *John Dewey* na área educacional, outro pensador – *Donald SCHÖN* - também trouxe contribuições renovadoras quando abraçou a noção de prática reflexiva, com o intuito de ajudar profissionais envolvidos com ambientes de ensino em áreas diversas, a enxergar mais claramente como esta pode ser operacionalizada na nossa vida profissional diária. Para isso, SCHÖN (1983) introduziu os conceitos de *reflection-on-action* e *reflection-in-action* no seu livro *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, que serão discutidos adiante.

Zeichner e Liston (1996) pontuam que o *slogan* de ensino reflexivo tem sido abraçado por professores, formadores de professores e pesquisadores na última década, ao redor do mundo. Esse movimento pode ser visto como uma reação à visão de professores como meros técnicos, incapazes de lidar de forma mais ampla com os problemas no seu cotidiano e que se limitam a executar o que está estabelecido por aqueles que, geralmente, estão fora da sala de aula. É também uma rejeição às formas impostas de reforma educacional (*top-down forms of educational reform*) que envolve o professor apenas para implementar programas e ideias formuladas em outro lugar que não a sala de aula.

A despeito de todo esse movimento em questão e das discussões geradas a partir dele, a imposição de reformas na área educacional ainda é uma prática de alguns grupos gestores, no nosso cotidiano brasileiro. Cito, como exemplo, a recente Reforma do Ensino Médio, instituída através de Medida Provisória (MP nº 746, de 2016) e aprovada no Senado em 09/02/17. Essa reforma feriu o princípio da educação nacional (Artigo 206, inciso sétimo, da Constituição Federal), que é a da gestão democrática do ensino público e acabou alterando pontos da LDB (Lei nº 9.394) e da Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação (Lei nº 11.494), porque faz com que seja desconstituída naquilo que se refere ao Ensino Médio e à Educação Profissional.

Apesar desse fato ter provocado uma onda de ocupações nas escolas por parte de estudantes e manifestações vindas de diferentes seguimentos docentes, cobrando abertura de debates sobre as mudanças, a implantação dessa reforma depende apenas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que constitui um

conjunto de orientações que deve nortear o currículo para o Ensino Médio, com previsão de ser homologada ainda nesse ano de 2017.

A reivindicação da participação nas decisões que dizem respeito à educação, como nessa situação que professores e alunos enfrentam nos dias atuais, demonstra o reconhecimento do nosso duplo papel em sala de aula – educador e político – e da necessidade do engajamento desse professor em questões que vão além das de ordem metodológicas de sala de aula, fazendo o “corpo a corpo” em vez de fazer o “corpo mole”, quando espera que os outros tomem a iniciativa para sugerir mudanças. (LEFFA, 2005). Aqui fica evidenciada a reflexão como *slogan* para uma reforma educacional.

Esse movimento significa também o reconhecimento de que o processo de aprendizagem de um professor continua por toda a sua carreira, como pontuam Zeichner e Liston (1996), quando falam sobre a responsabilidade que o professor tem sobre seu próprio crescimento profissional.

Dewey (2009) e Paiva (2005) também discutem esse assunto, quando abordam a importância da autonomia na sala de aula e do desenvolvimento das competências profissionais ao longo da vida profissional (BASSO, 2008; ALMEIDA FILHO, 1993; MENDES, s/d, no prelo). Até mesmo os melhores programas de formação docente preparam os professores apenas para começar a ensinar.

Ao abraçar o conceito de ensino reflexivo, existe frequentemente um compromisso dos professores em internalizar a disposição e habilidades para estudar suas práticas e se tornar melhor ao longo do tempo, um compromisso de ter responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional. Essa concepção de responsabilidade é uma característica central da ideia de professor reflexivo. (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 6).<sup>15</sup>

No entanto, um dos problemas centrais inerentes à discussão do ensino reflexivo se relaciona à falta de precisão do próprio termo. Uma vez que nem todo pensamento é reflexivo na sua essência, conforme nos diz Dewey (2009), da mesma forma, nem todo pensamento sobre o ensino se converterá em ensino reflexivo.

---

<sup>15</sup> “When embracing the concept of reflective teaching, there is often a commitment by teachers to internalize the disposition and skills to study their teaching and become better at teaching over time, a commitment to take responsibility for their own professional development. This assumption of responsibility is a central feature of the idea of reflective teaching”. (tradução nossa)

Zeichner e Liston (1996) sugerem 05 (cinco) características que diferenciam uma prática docente reflexiva de uma prática docente técnica:

- a) Examinar e tentar resolver os problemas de sala de aula;
- b) Ter consciência e questionar as próprias concepções trazidas para sua prática;
- c) Estar atento ao contexto institucional e cultural no qual se ensina;
- d) Participar do desenvolvimento curricular e se envolver nas mudanças propostas na escola;
- e) Ter responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional.

Infelizmente, nem sempre o docente encontra no ambiente escolar um campo fértil e colaborativo para desenvolver uma prática reflexiva com seus pares. Muitas vezes, a filosofia de determinada instituição de ensino sustenta uma abordagem pedagógica que se apresenta contrária a esse tipo de prática, como afirma SCHÖN (1983), corroborando as ideias de Dewey (2009).

Entendendo que o objetivo da educação intelectual é a formação de uma ordem lógica, no seu sentido prático e vital, Dewey (2009) considera, que existem duas escolas antagônicas dentro da teoria educacional. Uma delas opõe o natural ao lógico, a partir de lemas como liberdade, expressão própria, individualidade, espontaneidade etc. O foco está na atitude individual, mais do que na organização de assuntos ou materiais de estudo. Neste contexto, a metodologia usada consiste no uso de uma variedade de recursos para estimular as potencialidades individuais, na ordem natural de crescimento.

A outra escola baseia-se em lemas como disciplina, instrução, controle, esforço consciente ou voluntário, necessidade de tarefas etc. Nessa concepção, o estudo, mais do que atitude e hábitos, incorpora o fator lógico da educação. Assim, a mente se torna lógica quando está em conformidade com um assunto. Entretanto, alguns resultados têm se mostrado inevitáveis: falta de interesse nos estudos, falta de atenção, procrastinação, dependência de memorização e uma rotina mecânica, dentre outros. É preciso compreender que, no processo normal de crescimento do ser humano, os aspectos psicológico e lógico estão conectados. (DEWEY, 2009).

A base filosófica dessa segunda escola, foi discutida por SCHÖN (1983) no seu livro *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, quando

questionou como, na segunda metade do século XX, encontramos mentes humanas e instituições de ensino com uma visão dominante de conhecimento profissional como aplicação da teoria científica e de técnicas para os problemas de ordem prática.

O fato é que já estamos no século vinte e um, e ainda vivenciamos essa visão. Eu não poderia deixar de citar o Projeto de Lei (PL 867/2015) que tramita no plano federal, de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira, membro da bancada evangélica da Câmara, que conseguiu polemizar e dividir opiniões a respeito do papel do professor na formação do aluno, movido por questões ideológicas. Esse Projeto chamado de “Escola sem partido” ficou também conhecido como “Lei da Mordaça”, porque propõe remover da escola seu caráter educacional e formador de seres humanos capazes de fazer uma reflexão crítica.

Na prática, isso implica que assuntos que possam ser considerados conflituosos não poderão ser trabalhados nas escolas, cabendo ao professor abordar a sua disciplina de forma isolada, sem tratar da realidade do aluno e do que está acontecendo no mundo. Tais características tornam esse tipo de escola um exemplar do segundo modelo apresentado por Dewey (2009).

Voltando à explicação da base filosófica que norteia a segunda escola, SCHÖN (1983, p. 33) recorre aos últimos trezentos anos na história das ideias e instituições ocidentais, para situar a Racionalidade Técnica como herança do Positivismo, uma doutrina filosófica que cresceu no século XIX por conta do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e sua aplicação para o bem-estar da humanidade. Os positivistas se esforçavam para explicar e justificar a exclusividade do conhecimento científico, a partir do uso de experimentos, a fim de escolher uma entre tantas teorias. Com isso, as proposições que não eram analítica ou empiricamente testadas, não tinham sentido algum, eram tratadas como meras emoções ou poesia. Nesse contexto, a prática era considerada uma “anomalia”.

O modelo da Racionalidade Técnica tem exercido grande influência sobre as profissões de forma que o conhecimento sistemático é pensado para apresentar quatro propriedades essenciais: ele deve ser especializado, firmemente demarcado, científico e padronizado. A última propriedade é particularmente importante porque tangencia a base do conhecimento profissional e sua prática. Isso conduz a uma visão hierárquica onde os princípios gerais encontram-se em nível superior à



solução de problemas concretos. (SCHÖN, 1983, p. 24). Parece ser isso que a “Escola sem partido” deseja garantir.

Segundo o autor, essa separação hierárquica entre pesquisa e prática se reflete em um currículo normativo nas escolas profissionais como um todo, cuja organização segue a ordem na qual os componentes do conhecimento profissional são aplicados. Ou seja, primeiro vem a teoria científica básica e aplicada; em seguida, as habilidades de aplicação aos problemas de prática do mundo real.

Nesse sentido e corroborando as reflexões de SCHÖN (1983), Dewey (2009) reforça a ideia de que o professor que considera a disciplina mental como um treinamento, tende a não colaborar com o desenvolvimento de hábitos de pensamento nos seus alunos, uma vez que termina por enfatizar modos externos uniformes de ação. Isso implica o uso de uma rotina mecânica, de passividade mental. Aquele que associa disciplina mental com liberdade, termina por valorizar o exercício independente e espontâneo, e se distancia de práticas pedagógicas que limitam ou mutilam a real expressão do ser humano. É necessário que se explore as possibilidades intelectuais existentes nas diversas artes, ofícios e profissões, reorganizando o currículo de acordo com elas.

Assim, sob o ponto de vista de SCHÖN (1983), quatro aspectos devem ser considerados dentro do ambiente escolar: (1) os métodos e as condições de ensino; (2) a influência dos hábitos dos outros; (3) a influência da natureza dos estudos; (4) a influência dos objetivos e ideais.

A pergunta feita por SCHÖN na obra *The Reflective Practitioner*, publicada em 1983 – *Que tipo de educação profissional seria adequada para uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação?*, foi retomada por ele mais tarde<sup>16</sup>, por considerar que esta ficou sem resposta. Ao retomar essa questão, o autor sugere uma mudança no currículo com foco no aprender através do fazer, apoiado pela instrução, valorizando o *talento artístico*.

SCHÖN (1983, 2000) argumenta que nem sempre os problemas da prática do mundo real se apresentam aos profissionais (de áreas diversas) de forma bem delineada. Muitas vezes, se apresentam como estruturas caóticas e indeterminadas, dificultando a aplicação da racionalidade técnica que vê os profissionais como

---

<sup>16</sup> A obra original, na qual o autor retoma a questão elaborada em 1983, data de 1987. Entretanto, nesse trabalho foi consultada a publicação do ano 2000.

aqueles que solucionam problemas instrumentais, através da seleção dos meios técnicos mais adequados. O que fazer quando “o caso não está no manual”? (SCHÖN, 2000, p. 17).

Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única, não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios. (SCHÖN, 2000, p. 17)

Entretanto, o autor (Ibid, p. 21) afirma que são justamente essas zonas indeterminadas que têm se configurado como aspecto central da prática profissional nas últimas duas décadas, devido às eminentes controvérsias sobre o desempenho das profissões especializadas e o seu lugar na sociedade. É nesse sentido que ele faz uma crítica às pesquisas acadêmicas separadas da prática profissional e divergentes das necessidades e interesses dos profissionais atuantes e afirma que a nossa crença da legitimidade do nosso conhecimento está em cheque à medida em que “educadores expressam sua insatisfação com um currículo profissional que não é capaz de preparar os estudantes para a atuação competente em zonas incertas da prática”.

Ainda segundo SCHÖN (2000), os educadores estão cada mais cientes das zonas de indeterminação na prática que demandam um talento artístico, mas estão limitados por compromissos institucionais com um currículo profissional normativo e uma separação entre pesquisa e prática que não deixa qualquer espaço para esse talento.

O que podemos aprender a partir do exame cuidadoso do talento artístico? Essa é a pergunta que se coloca nesse contexto. SCHÖN (Ibid., p. 29) usa o termo talento artístico profissional para se referir “aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas”. Em alguns campos, a questão do talento artístico profissional vem à tona no contexto da formação continuada, como, por exemplo, na educação de professores. Ou seja, como eles podem ser ajudados a evitar o esgotamento da sua

própria prática com o passar dos anos e como podem ser ajudados a construir seu repertório de habilidades e ideias de forma contínua?

Quando, nas primeiras décadas deste século, as profissões especializadas começaram a apropriar-se do prestígio da universidade, colocando nela suas escolas, “profissionalização” significava a substituição do talento artístico pelo conhecimento sistemático, de preferência científico. No entanto, com o crescimento da consciência sobre a crise de confiança no conhecimento profissional, os educadores mais uma vez começaram a ver o talento artístico como um componente essencial da competência profissional e a questionar se as faculdades fariam ou deveriam fazer qualquer coisa a respeito e, sendo assim, como a educação para o talento artístico pode ser coerente com o núcleo do currículo profissional de ciência e técnicas aplicadas. (SCHÖN, 2000, p. 23)

Para falar do talento artístico na prática, SCHÖN (1983, 2000) cunha dois termos: o conhecimento-na-ação (*Knowing-in-action*) e a reflexão-na-ação (*Reflection-in-action*). Na epistemologia da prática alternativa sugerida por ele, o talento artístico profissional é entendido em termos de reflexão-na-ação e cumpre um papel central na descrição da competência profissional.

Segundo ele, nós revelamos o conhecimento-na-ação através da execução espontânea e capacitada de uma *performance* (*Know-how* no senso comum), da qual somos incapazes de torná-la verbalmente explícita. O conhecer-na-ação refere-se, portanto, aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes. Trata-se de um conhecimento tácito, “apesar de algumas vezes nós pensarmos antes de agir, também é verdade que em grande parte dos comportamentos espontâneos de prática habilidosa nós revelamos um tipo de conhecimento que não provém de uma operação intelectual prévia”<sup>17</sup>. (SCHÖN, 1983, p. 51).

A reflexão-na-ação se dá a partir de uma ação, seguida de uma surpresa que não se encaixa nas categorias do nosso conhecer-na-ação. Ela tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação e gera um experimento imediato, sem que precisemos necessariamente dizer o que estamos fazendo. Ela pode estar direcionada às estratégias usadas, às teorias, aos

---

<sup>17</sup> Although we sometimes think before acting, it is also true that in much of the spontaneous behavior of skillful practice we reveal a kind of knowing which does not stem from a prior intellectual operation. (tradução nossa).

sentimentos gerados por determinada situação, à forma como determinado problema foi enquadrado, dentre outros aspectos. Já o refletir sobre a reflexão-na-ação produz uma boa descrição verbal da mesma.

O que distingue reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é a sua imediata significação para a ação. Ao fazê-la, o profissional “comporta-se mais como um pesquisador, tentando modelar um sistema especializado do que como um ‘especialista’ cujo comportamento é modelado”. (SCHÖN, 2000, p. 39). Essa prática se baseia em uma visão construcionista da realidade que o profissional lida, onde as visões, apreciações e crenças estão enraizadas em mundos construídos por ele mesmo.

Nessa pesquisa, ficou evidente durante o acompanhamento em campo para a regência em sala de aula de língua inglesa, que os participantes, ao enfrentarem zonas indeterminadas de prática, geralmente conflituosas, buscavam respostas em sua bagagem de conhecimento acadêmico, às vezes “culpando” o curso por não tê-los “preparado” para enfrentar as situações de incerteza e conflito encontradas na prática. Assim, os momentos de reflexão (*reflection-on-action*) que permearam todo o estudo, tiveram uma importância essencial no processo de formação e tomada de consciência de cada um dos sujeitos envolvidos. Isso será discutido no capítulo da análise de dados.

Ainda segundo SCHÖN (2000), quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam os processos geralmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que se baseia toda a prática.

Para Duarte (2004), esse saber sensível e intuitivo que é próprio de cada ser humano precisa ser valorizado, se quisermos contribuir para a melhoria da nossa condição humana e planetária. Em Cruz (2013), defendi que o primeiro passo nessa direção é o autoconhecimento, a partir da reflexão sobre as nossas atitudes e práticas. Ao longo da nossa história, desenvolvemos crenças que estão na base desse saber intuitivo, e que nos movem para determinadas atitudes e ações. Quando temos a oportunidade de nos (re)conhecer, temos também a oportunidade de nos tornarmos pessoas mais críticas, mais sensíveis, mais abertas às particularidades do mundo, mais tolerantes.

A partir desses pressupostos, SCHÖN (2000, p. 225) lança a ideia de um ensino prático reflexivo, cujas principais características são o aprender fazendo, a instrução ao invés de ensino e um diálogo de reflexão-na-ação recíproca entre instrutor e estudante. Essa ideia é fruto da sua preocupação com a seguinte dicotomia: “a separação entre o mundo tecnicamente racional das disciplinas, por um lado, e, por outro lado, a reflexão-na-ação dos profissionais competentes e a reflexão sobre a reflexão-na-ação dos pesquisadores que buscam desenvolver uma fenomenologia da prática”.

Seu *design* para uma escola profissional coerente centraliza o ensino prático reflexivo como uma ponte entre os mundos da universidade e da prática. Na opinião de SCHÖN (2000), as tarefas desse tipo de ensino estão fora do lugar no currículo normativo das escolas profissionais, porque este currículo tem uma visão de conhecimento profissional como aplicação da ciência a problemas instrumentais, separando a ciência que produz novo conhecimento, da prática que o aplica, restringindo, conseqüentemente, a possibilidade de se realizar pesquisa na prática, ou melhor, de refletir sobre a reflexão-na-ação. Esse tipo de ação propicia a compreensão de situações indeterminadas e a formulação de novas estratégias de ação.

Com base nas colocações de SCHÖN (2000) em relação à necessidade de estruturação de um currículo voltado para um ensino prático reflexivo, tomo como exemplo o currículo do curso no qual atuo como docente desde 2004 e, mais especificamente o componente de Estágio Supervisionado, na qual centralizo minhas atividades, *locus* dessa pesquisa. Considero que esse componente é uma ponte real entre os mundos da universidade e da prática, onde os alunos-estagiários têm a possibilidade de aprender a olhar para sua prática e a fazer pesquisa na própria sala de aula.

Nas 400h de estágio curricular distribuídas em 04 (quatro) semestres, os alunos têm tempo para experienciar a realidade da sala de aula e se conhecer na prática, ainda que de forma inicial, pois acredito que o processo de formação docente é perene. Para isso, esses alunos devem ser amparados por momentos de reflexão, implementados pelo professor responsável. Enfim, há tempo para os alunos exercitarem a reflexão sobre a ação (*reflection-on-action*), aprendendo a construir suas reflexões no momento de ação (*reflection-in-action*), como postula

SCHÖN (2000), possibilitando também a pesquisa educacional através da prática da reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Considero, portanto, que o Estágio Supervisionado pode contribuir para fazer os alunos reverem a crença de que o curso fornecerá respostas para todos os problemas que surgirem na prática, baseada em uma visão de docência como uma aplicação da ciência a problemas instrumentais, como colocado por SCHÖN (2000). Essa visão pode contribuir como mais um fator que milita contra a implantação de um ensino reflexivo em contextos educacionais, seja em cursos profissionalizantes, seja na universidade contemporânea.

O clima atual de ênfase no treinamento vocacional e consumismo entre os estudantes de escolas profissionais, traduzido tão facilmente em uma sede de “habilidades rígidas” incorporadas em técnicas sofisticadas. Esse clima provavelmente também fará que os estudantes resistam às demandas de qualquer reflexão sobre a prática que não traga a promessa de uma utilidade prática imediata. (SCHÖN, 2000, p. 228)

As universidades dividem-se em “unidades territoriais” sob a forma de departamentos que, por sua vez, dividem o conhecimento em cursos, nas esferas de cada professor individualmente, tendendo “a ver as tarefas ou os problemas através das lentes de suas cadeiras ou cursos”, o que minimiza a possibilidade do diálogo, tão necessário para um ensino prático reflexivo. (Ibid., p. 226)

No entanto, considero que o professor que tem um pensamento reflexivo, que é aberto a diversas opiniões, que tem uma atitude responsável e sincera em relação ao seu fazer profissional e em relação aos seus pares, consegue transpor os limites da sua disciplina e sair da sua zona de conforto, ainda que o seu contexto de trabalho não valorize ou priorize esse tipo de atitude. Portanto, na minha opinião de eterna aprendiz e com base no diálogo com tantas vozes que formam a minha voz, acredito que qualquer mudança é, antes de tudo, individual.

Esse quadro não é diferente do encontrado nas escolas de educação básica, também descrito por SCHÖN (1983, p. 330), onde professores e estudantes estão submetidos a um sistema similar de controle, que assegure “a transmissão eficiente do conhecimento”. Um prédio escolar é, portanto, dividido em salas, cada uma contendo um professor e um grupo entre vinte e trinta alunos, separados de acordo com série/ano de ensino. Em geral, esse professor fica isolado das outras áreas de

conhecimento. Por meio de um sistema de notas, recompensa-se ou pune-se o aluno que demonstrou ter “digerido o conhecimento apropriado” ou não, respectivamente. Da mesma forma, professores são avaliados de acordo com o resultado de seus alunos. Essas medidas quantitativas permitem ao sistema de controle ter uma aparência de consistente, uniforme, preciso e imparcial.

Apesar disso, Duarte (2004, p. 167) considera que “as especializações [...] não devem ser condenadas *per se*, dado permitirem significativos avanços no cabedal humano de conhecimento, mas precisam ser relativizadas e articuladas numa percepção de mundo mais abrangente e, por que não, mais humana”.

O que se discute é a total dissociação do conhecimento científico produzido, da vida social maior, fruto do domínio de campos restritos do conhecimento, cuja maior consequência é a perda na qualidade das conclusões obtidas. O papel da educação é fundamental para contribuir com que os mecanismos lógicos e racionais da consciência humana se tornem mais abrangentes e sutis, valorizando um sujeito sensível, que está aberto às particularidades do mundo e articulado à humana cultura planetária. Enfim, na contemporaneidade, “maestria, sensibilidade, habilidade e intuição” são componentes do exercer-se cotidiano da maioria da população, e que precisam transpor os portões escolares. (DUARTE, 2004, p. 195).

A despeito dos aspetos aqui apresentados no contexto educacional, é preciso considerar que as mudanças nas percepções acerca das demandas da prática, bem como as crescentes dúvidas sobre a eficácia dos modos tradicionais de educação, se constituem forças favoráveis à introdução de um ensino prático e reflexivo. Nesse sentido, SCHÖN (2000, p. 234) aponta para alguns requisitos:

(a) as aulas práticas devem ajudar os profissionais a aprender sobre suas próprias teorias tácitas a respeito dos fenômenos da prática, na presença de representantes daquela disciplina, cujas teorias formais são comparáveis às teorias tácitas desses profissionais, a fim de construir a ponte entre a ciência aplicada e a reflexão-na-ação;

(b) as teorias formais e tácitas devem ser trabalhadas juntas, ajudando o acadêmico a explorar a prática como material para a pesquisa básica, bem como encorajando os pesquisadores, na academia e na prática, a aprenderem uns com os outros;

(c) as disciplinas tradicionais devem tornar visíveis os seus métodos de investigação, propiciando ao profissional atitudes reflexivas como observação de fenômenos, descrição do que observa, proposição de modelos, aproximando-os de formas de investigação que podem funcionar na prática;

(d) a reflexão sobre a reflexão-na-ação deve entrar no ensino prático por meio do estudo da vida organizacional dos profissionais. Aqui, a perspectiva construcionista é de suma importância já que os fenômenos da prática em organizações são determinados, principalmente, pelo tipo de realidade que o indivíduo cria para ele mesmo e pela forma como concebe seus mundos.

Ainda de acordo com SCHÖN (1983), quando o professor deixa de agir e pensar como um especialista técnico e passa a adotar uma postura de profissional reflexivo, ele tende a ouvir os seus alunos, a experimentar novas maneiras de ajudá-los no aprendizado, a levar em consideração seus interesses fora da escola, a ir além de um plano de aula concebido como uma estrutura rígida, a se comunicar com os seus pares, pois o isolamento está no caminho inverso da reflexão-na-ação.

Portanto, considerar os professores como profissionais reflexivos é assumir que eles podem identificar e resolver problemas relacionados com suas práticas educacionais. Ou seja, professores reflexivos pensam em como eles irão enquadrar um problema e como eles irão resolvê-lo. (SCHÖN, 1983; ZEICHNER; LISTON, 1996). Todas essas questões são discutidas e valorizadas pelos teóricos da Pedagogia Crítica (RAJAGOPALAN, 2003; PENNYCOOK, 1998; FREIRE, 1987, GIROUX, 1997; entre outros) que consideram os professores como potenciais transformadores da sua própria realidade, através de um trabalho de conscientização, autoconhecimento e prática da reflexão dos sujeitos envolvidos.

Assim, o movimento em direção a uma prática reflexiva envolve o reconhecimento de que os professores devem ser ativos para formular os propósitos e fins de seu trabalho, para examinar seus próprios valores e concepções e para ocupar papéis de liderança no desenvolvimento curricular e na reforma escolar. Envolve também o reconhecimento de que os conhecimentos sobre o ensino não são propriedades exclusivas de faculdades, universidades e centros de pesquisa e desenvolvimento. Além disso, que os “[...] professores têm ideias, crenças e teorias



também, que podem contribuir para o melhoramento do ensino de todos os professores”<sup>18</sup> (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 5). Isso significa reconhecer a riqueza de conhecimentos que *reside* na prática desses profissionais, o que SCHÖN (1983) chamou de conhecimento-na-ação (*knowing-in-action*).

### 2.3 ALGUMAS CRÍTICAS AO MOVIMENTO “PROFESSOR REFLEXIVO”

Diante do *slogan* “Profissional Reflexivo” que se expandiu rapidamente, inclusive na área educacional, a primeira crítica levantada foi em relação ao próprio termo. Por que esse nome, uma vez que se pressupõe que já é facultado ao ser humano a capacidade de pensar e de refletir no seu dia-a-dia e, conseqüentemente, ao profissional na sua prática? “Por que necessitaríamos dessa aprendizagem na formação dos professores se ela já existia?” (PERRENOUD, 2002, p. 47).

Segundo Pimenta (2002, p. 18), a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional desde os anos de 1990 no Brasil, “confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente”, surgindo, assim, um conceito. Assim, ela defende a tese de que

A apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. No caso, a democratização social e política de países como Espanha e Portugal, que não apenas transformaram as condições de *formação de professores*, mas também significativamente suas condições de exercício profissional com *jornada e salários compatíveis com um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa*, contribuindo para a elevação do estatuto da profissionalidade docente. Essa questão, como se vê, está “esquecida” nas políticas do governo brasileiro. (PIMENTA, 2002, p. 45)

A preocupação com o esvaziamento do sentido em torno do termo, sustentado pela incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com

---

<sup>18</sup> [...] teachers have ideas, beliefs, and theories too, that can contribute to the betterment of teaching for all teachers. (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 5).

práticas ou treinamentos que podem ser consumidos, suscitou questionamentos a partir das ideias difundidas por SCHÖN (1983, 2000), relacionadas a todos os tipos de profissão.

Apesar de elas abrirem perspectivas para a valorização do professor pesquisador de sua prática, na medida em que a valorizaram como elemento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização da mesma (reflexão sobre a reflexão-na-ação), algumas preocupações emergiram: [a] Como esse elemento deve ser considerado nos programas de formação profissionalizante e como o talento artístico deve ser integrado ao currículo? (ALARCÃO, 1996); [b] Que tipo de reflexão tem sido feita e quais condições os professores têm para refletir? (PIMENTA, 2002); [c] Por que formar professores para que possam refletir sobre sua prática e como agir com eficácia nessa busca durante a formação inicial? (PERRENOUD, 2002).

Para Pimenta (2002, p.26), o entendimento desse movimento envolve duas questões fundamentais: “o que se entende por teoria e o seu papel na reflexão e a compreensão de que a reflexão é necessariamente um processo coletivo”. Sob o seu ponto de vista, a teoria oferece aos professores perspectivas de análise para compreenderem os diversos contextos nos quais se inserem suas atividades docentes, possibilitando a articulação entre os saberes teóricos e os da prática, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados.

Com isso, a autora aponta como limites das ideias de SCHÖN (1983, 2000) o individualismo da reflexão (é preciso empreender críticas coletivas e ampliadas para além do contexto escolar), a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica e a excessiva ênfase na prática (é necessário o suporte teórico para se problematizar sobre determinado assunto).

Corroborando Pimenta (2002), Alarcão (1996) afirma que frente a situações de incerteza, é possível que o aluno (futuro professor) procure, em vão, resposta em uma orientação linear e direta, por não ter desenvolvido as capacidades necessárias para operar em tais situações. Para descobrir as respostas “é preciso compreender bem o problema e reorganizar os saberes relevantes”, produzindo um novo saber que a reflexão ajuda a solidificar. “Todavia, esse novo saber só se produz, essa reflexão só se dá, se o sujeito tiver uma base de conhecimento sobre os quais possa refletir”. (ALARCÃO, 1996, p. 28). É preciso considerar, pois, a relação entre reflexão

e conhecimento – seja o conhecimento gerado pela reflexão, seja o conhecimento que sustenta a reflexão.

Nesse sentido, Perrenoud (2002) diz que para transformar um estudante em profissional reflexivo, na sua formação inicial, é necessário contar com a adesão dos interessados nesse tipo de professor, além de ter um programa orientado para a prática reflexiva. “Se os estudantes esperam respostas categóricas, receitas e rotinas, o empreendimento não poderá ser bem sucedido”. (PERRENOUD, 2002, p. 64).

A despeito das críticas levantadas, Pimenta (2002) considera que a análise e expansão das ideias de SCHÖN (1983, 2000), que foram rapidamente apropriadas em diferentes países, em um contexto de reformas curriculares, favoreceram o desenvolvimento de pesquisas sobre diversos temas na área de formação de professores, dentre eles os currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, o local dessa formação e as condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas. Nesse contexto, a formação continuada ganhou força, devido à explicitação das demandas da prática.

As discussões implementadas em torno do tema em questão também possibilitaram a elaboração de sugestões para superar esses limites, que são aqui sintetizadas por Pimenta (2002):

- a) Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo (da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público e ético);
- b) Da epistemologia da prática à *práxis* (construção do conhecimento por parte dos professores a partir da análise crítica – teórica – das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática – *práxis*);
- c) Do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade (instaurar nas escolas uma cultura de análise das suas práticas, por meio de projetos coletivos de investigação, com a colaboração da universidade e reforçar nesta a sua importância na participação de processos formativos, que tomem a realidade como parte integrante e a pesquisa como eixo central);
- d) Da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um deslocamento da escola, aprimoramento individual e um

corporativismo, ao desenvolvimento profissional (o desenvolvimento profissional é resultante da combinação entre a formação inicial, o exercício profissional e as condições concretas que determinam a ambos);

- e) Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.

A partir das ideias aqui expostas sobre a importância da relação entre reflexão e conhecimento, seja ele gerado no contexto de ação, seja ele proveniente de discussões teóricas em sala de aula, considero que esta pesquisa oportunizou aos participantes visitar seus saberes teóricos (cognitivos) e conhecer/construir os seus saberes práticos (conhecimento na ação) por meio de uma prática reflexiva, em um processo de ressignificação mútua, no qual as crenças sobre o ensino de LI em escola pública ficaram evidenciadas.

Assim, dentro da classificação de tradições sobre prática reflexiva, proposta por Zeichner e Liston (1993), esta pesquisa se enquadra na tradição genérica porque buscou encorajar os futuros professores a refletir sobre suas práticas de ensino em geral, com base em crenças muitas vezes construídas desde as suas vivências na educação básica, assunto que será abordado no próximo capítulo teórico.

O trabalho de conscientização, autoconhecimento e prática da reflexão dos sujeitos envolvidos dialoga com a essência da pedagogia crítica, defendida por Rajagopalan (2003), Pennycook (1998) e Freire (1987) entre outros, e é essencial para a formação da identidade de futuros professores. Este processo poderá vir a contribuir para o empoderamento dessas pessoas, de forma que elas consigam realizar ações e mudanças na sua própria vida. (CAMERON, 1993).

Freire (1987) enfatiza a importância da educação pelo empoderamento, com foco na transformação cultural, mais do que na adaptação social, através de um processo construído de dentro para fora e não recebido, como se fosse herança. Uma pessoa empoderada será capaz de realizar ações e tomar decisões que venham ajudar no seu crescimento

## CAPÍTULO III

### EU PENSO, LOGO EU FAÇO?

#### CRENÇAS SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Como vimos no capítulo anterior, o pensamento induz crenças que podem se sustentar em um conhecimento real ou suposto, que marca a aceitação ou rejeição de algo razoavelmente considerado provável ou não. Isso não quer dizer que todo pensamento induz a uma crença. Entretanto, os que resultam em crença têm uma importância atrelada a eles, porque leva ao questionamento consciente da natureza, condições e significados das crenças. Isso é a construção do pensamento reflexivo (DEWEY, 2009).

A fim de entender e direcionar nossas práticas pedagógicas, é salutar conhecermos nossas crenças, uma vez que boa parte delas está alicerçada em quem nós somos e como percebemos o mundo (ZEICHNER; LISTON, 1996).

Nesse capítulo, abordarei o tema “crenças” em relação a uma diversidade de significados, à natureza, ao percurso das pesquisas até chegar à área de Linguística Aplicada, onde este trabalho está inserido. Portanto, ele está organizado a partir de três perguntas, que serão respondidas separadamente: 1) O que são crenças e como se caracterizam?; 2) O que nos dizem as pesquisas sobre crenças?; 3) Por que o estudo de crenças é importante na formação do professor de LE?

#### 3.1 O QUE SÃO CRENÇAS E COMO SE CARACTERIZAM

Por ser um assunto que desperta interesse em diferentes áreas do conhecimento, encontramos uma variedade de definições para o termo crenças, ao qual Pajares (1992) se refere como “*a messy construct*”, face à sua difícil investigação empírica.

Exemplos dessa ampla variedade de definições para o termo foram compilados no meu trabalho anterior (CRUZ, 2013), a partir do texto de Pajares (1992), que contempla diferentes áreas como Psicologia, Filosofia da Educação, Ciência Política, dentre outras. Apresento a seguir o quadro ilustrativo, contendo definições apresentadas no trabalho mencionado (Cf. CRUZ, 2013, p. 82), acrescido com algumas inserções de estudos na área da Linguística Aplicada.

Quadro 02 - Definições sobre crenças em diferentes áreas do conhecimento.

Definições de Crenças	
Dewey (1933) (Filosofia da Educação)	Contempla todos os assuntos dos quais não temos certeza do conhecimento, dando-nos confiança para agirmos, e ainda aqueles que somos seguros o suficiente para agir, bem como os assuntos que aceitamos como verdades, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.
Rokeach (1968) (Psicologia)	Qualquer simples proposição, consciente ou inconsciente, inferida do que a pessoa diz ou faz, capaz de ser precedida pela frase, "Eu acredito que ...". (p.113)
Abelson (1979) (Psicologia Cognitiva e Ciência Política)	Manipulação de conhecimento para um propósito particular e sob circunstância necessária.
Nisbett e Ross (1980) (Psicologia)	Proposições explícitas sobre as características de objetos e classes de objetos.
Brown e Cooney (1982) (Educação)	Disposição para ação e principais determinantes do comportamento, apesar das disposições serem específicas ao tempo e ao contexto.
Sigel (1985) (Psicologia)	Construções mentais de experiência, geralmente condensadas e integradas em esquemas e conceitos considerados verdadeiros e que guiam o comportamento.
Harvey (1986) (Psicologia)	Representação que um indivíduo tem da realidade e que tem suficiente validade, verdade ou credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento.
Barcelos (1995, 2001)  (Linguística Aplicada)	Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. (1995, p. 40);  Crenças são opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. (2001, p. 72);
Alvarez (2007, p. 200)  (Linguística Aplicada)	A crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades dos indivíduos e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios.
Xu, Li (2012, p. 1397)  (Linguística Aplicada)	Crenças coloremem memórias com suas avaliações e julgamentos, e servem para delinear nossa compreensão dos eventos. <sup>19</sup>

Fonte: a própria autora

<sup>19</sup> "Beliefs color memories with their evaluation and judgment, and serve to frame our understand of events" (XU, 2012, p. 1397).

Observamos que grande parte das definições de crenças propõem que elas direcionam o pensamento e a ação das pessoas. Pajares (1992) aponta que é comum encontrarmos, nas definições, distinções entre crenças (*beliefs*) e conhecimento (*knowledge*): “crença é baseada em avaliação e julgamento; conhecimento se baseia em um fato”<sup>20</sup>. (PAJARES, 1992, p. 313). Para Barcelos (2006), isso é o mesmo que considerar que o conhecimento traz consigo uma garantia epistemológica, enquanto que as crenças não. A dificuldade em distinguir crenças de conhecimento, pode ter contribuído para a natureza paradoxal das crenças, na opinião de Pajares (1992), que se coloca contra essa distinção.

O pesquisador defende que as distinções feitas entre crenças e conhecimento falharam em reconhecer que os elementos cognitivos também possuem os seus próprios componentes avaliativos e afetivos. Ele pergunta: “Que verdade, que conhecimento, pode existir na ausência de julgamento e avaliação?”<sup>21</sup> (Ibid., p. 310). Assim, segundo ele, o sistema de crenças é um modelo conceitual baseado em uma simples premissa: “os seres humanos têm diferentes crenças de diferentes intensidades e conexões complexas que determinam sua importância”<sup>22</sup>. (Ibid., p. 328).

Dewey (2009) também fala sobre a concepção paradoxal das crenças com base na sua compreensão de que elas tanto podem ser consideradas obstáculos, como promotoras do conhecimento. Entretanto, os obstáculos impostos pelas crenças podem dar início a pensamentos mais reflexivos, o que implica que, sem crenças ficamos também sem dúvidas e problemas, que formam a base da nossa investigação reflexiva.

No capítulo anterior, quando tratei sobre a formação do pensamento reflexivo, vimos que Dewey (2009) descreve crenças como o terceiro significado do pensamento, e que podem se sustentar em um conhecimento real ou suposto. A sua definição exposta no quadro 02, citada por Pajares (1992), reflete essa compreensão, que por sua vez está respaldada na experiência, conceito central da sua filosofia educacional.

---

<sup>20</sup>Belief is based on evaluation and judgment; knowledge is based on objective fact. (tradução nossa).

<sup>21</sup> What truth, what knowledge, can exist in the absence of judgment or evaluation? (tradução nossa).

<sup>22</sup>Human beings have different beliefs of different intensity and complex connections that determine their importance.(tradução nossa)

A partir desse ponto de vista, ele critica as tendências de alguns estudos que separam conhecimento do contexto de ação. Para ele, o saber não pode ser separado do fazer. O conhecimento é construído na nossa experiência diária, onde ações e pensamentos não são separados, pois fazem parte do nosso comportamento. Esses elementos se influenciam mutuamente.

Ou seja, Dewey (2009) explica que estamos constantemente tentando interpretar nossa realidade e, para isso, nós usamos nossas crenças para dar significado ao nosso ambiente e aos seus eventos. Por isso, ele considera dois princípios fundamentais na constituição da experiência: a continuidade e a interação. Pelo primeiro princípio entende-se a conexão entre experiências passadas e futuras, significando que “toda experiência carrega algo das anteriores e modifica, de alguma forma, a qualidade das que virão”<sup>23</sup>. (Ibid., p. 37).

Pelo segundo princípio entende-se a relação entre o indivíduo e o meio, onde esse meio representa qualquer condição de interação com as necessidades, desejos, propósitos e capacidades pessoais de criar uma experiência. Ambos os princípios envolvem uma influência recíproca dos elementos.

É esse processo de interação do indivíduo com o meio que favorece a construção da identidade de um sujeito, segundo Dewey (2009). Para ele, a identidade é co-construída na relação com os outros e nessa interação nós moldamos e somos moldados pela avaliação que os outros fazem do nosso comportamento. Portanto, a partir dessa concepção, podemos afirmar que crenças, identidade e aprendizagem são inseparáveis.

Outro pesquisador, também citado no quadro 02, que advoga a favor da indissociabilidade entre crenças e conhecimento é Rokeach (1972). Ele argumenta que as crenças têm um componente cognitivo que representa o conhecimento, um componente afetivo capaz de desenvolver emoções e um componente comportamental que é ativado quando se exige ação. Ou seja, para esse pesquisador, o conhecimento é um componente das crenças. Quando um sistema de crenças se organiza ao redor de determinado objeto ou situação, e uma ação se faz necessária, essa organização holística se transforma em atitude.

---

<sup>23</sup> The principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after”. (tradução nossa).



Para Rokeach (1972), o sistema de crenças é uma organização psicológica, não necessariamente lógica, sobre determinada realidade física e social. Sua definição (vide quadro 02) baseia-se em três suposições: □1□ crenças diferem em intensidade e poder; □2□ crenças variam de uma dimensão central a periférica; □3□ quanto mais central for uma crença, mais resistirá a mudanças. Ele definiu centralidade considerando a ligação existente entre as crenças (*connectedness*). Em outras palavras, quanto mais uma crença está conectada a outras crenças, mais implicações e influências ela exerce e, conseqüentemente, mais central se torna.

Para isso, ele elenca quatro suposições que se relacionam à importância da crença: □1□ crenças relacionadas à identidade (*self*) são mais conectadas e são crenças que as pessoas compartilham com outros; □2□ crenças derivadas (*derived beliefs*) são aprendidas a partir de outras pessoas; □3□ crenças não derivadas (*underived beliefs*) são aprendidas pelo contato direto com o objeto crença; □4□ crenças relacionadas à preferência, gosto, geralmente são arbitrárias, menos centrais e têm poucas ligações.

Os estudos desenvolvidos por Nespor (1987 apud PAJARES, 1992, p. 309) na área de psicologia cognitiva, tentaram diferenciar sistema de crenças, de conhecimento, apontando para as características desse sistema. Ele argumenta que os indivíduos usam estratégias de pensamento para selecionarem ferramentas cognitivas a fim de resolverem um problema, e é nesse ponto que as crenças exercem o papel importante de determinar a tarefa a ser executada ou de definir o problema. A progressão de um nível a outro para a resolução de um problema envolve sistemas de pensamento, mas as tarefas e os problemas são definidos pelas crenças. Ou seja, os componentes afetivos das crenças facilitam o armazenamento na memória de longa duração e é esse aspecto que o pesquisador destaca como o grande potencial de pesquisas sobre crenças. Assim, ele destaca quatro características para crenças:

- Crenças são formadas aleatoriamente, a partir de uma experiência passada pelo indivíduo ou por uma sucessão de eventos sobre uma realidade física e social. São muito mais pessoais do que universais e, geralmente, se apresentam como entidades imutáveis que vão além do controle individual ou conhecimento (*existential presumption*);

- Crenças podem ser formadas a partir de situações idealizadas. Ou seja, às vezes as pessoas, por diversas razões, tentam criar um ambiente de ensino ideal, diferente do real, em virtude de experiências traumáticas no papel de alunos. Porém, essas fantasias podem estar carregadas de práticas de ensino inconsistentes com procedimentos efetivos de uma sala de aula (*alternativity*);
- Crenças têm uma carga afetiva e avaliativa mais forte do que de conhecimento. Ou seja, o conhecimento de um domínio é diferente dos sentimentos sobre um domínio, uma distinção similar entre autoconceito (*self-concept*) e autoestima (*self-esteem*). Os professores, geralmente, ensinam determinado assunto de acordo com os valores que têm sobre o próprio assunto (*affective and evaluative loading*);
- Crenças têm natureza episódica proveniente de experiências ou transmissão de conhecimento. Isto é, existe uma relação entre crenças e episódios ou eventos que, por sua vez, influenciam episódios subsequentes. Pesquisas mostram que professores em pré-serviço mantêm vivas as imagens de suas experiências de ensino enquanto estudantes. Essas imagens influenciam suas futuras práticas como professor (*episodic structure*).

Estudos recentes delineiam a natureza das crenças dentro de uma perspectiva mais situada e contextual do seu conceito, como indica Barcelos (2006, 2006c, 2007), na área de Linguística Aplicada, ao traçar as principais características das crenças, a partir da contribuição de diversas pesquisas citadas por ela, como são indicadas a seguir.

- Dinâmicas: crenças são consideradas dinâmicas em dois sentidos: elas podem mudar dentro de um longo período de tempo ou dentro de uma mesma situação, de acordo com uma visão sociocultural. Isso não significa que crenças são geradas imediatamente, mas são sempre ancoradas em algo. Apesar disso, e em virtude de seu caráter paradoxal, elas podem se constituir obstáculos para mudanças. (DUFVA, 2003);
- Emergentes: apesar de crenças serem consideradas um construto mental, elas são emergentes e dinâmicas, não estáticas. Eles mudam à

medida que interagimos com o mundo. Com base nos conceitos de experiência e nos princípios de continuidade e interação de Dewey (1938), a visão mais recente sobre crenças sinaliza para modificação, desenvolvimento e ressignificação das mesmas, à medida em que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas. Crenças se tornam articuladas, à medida que agimos e falamos sobre elas. (DUFVA, 2003; KALAJA, 2003);

- Socialmente construídas e situadas contextualmente: as pesquisas nessa nova perspectiva enfatizam a natureza social das crenças, em contraste com a visão individual e mental, típica das abordagens normativa e metacognitiva. Dessa forma, crenças são constituídas pela contribuição de diversas vozes que constituem os relacionamentos estabelecidos em determinado grupo. Assim, é importante reconhecer o papel que outras pessoas exercem na co-construção das nossas crenças. Isso significa que o papel do pesquisador merece uma atenção especial na investigação de crenças. (DUFVA, 2003).
- Experienciais: crenças se desenvolvem a partir de experiências (com base na filosofia de Dewey). Ou seja, elas resultam da interação entre indivíduos e o meio, entre aprendizes, entre estes e seus professores, etc. Elas não podem ser consideradas como “certas” ou “erradas” uma vez que elas são construídas e reconstruídas para propósitos específicos, situados e contextualizados. (WOODS, 2003 *apud* BARCELOS, 2006);
- Mediadas: crenças podem ser vistas como instrumentos de mediação disponíveis, as quais podemos usar ou não, dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco. (ALANEN, 2003). Para Dufva (2003) as crenças são meios de mediação usados para regular aprendizagem e a solução de problemas.
- Paradoxais e contraditórias: crenças são sociais, mas também individuais; únicas, mas também compartilhadas; racionais e emocionais; diversas, mas uniformes; podem ser ferramentas para empoderamento ou poderosas restrições para o aprendizado de segunda língua ou língua estrangeira. (ALANEN, 2003; DUFVA, 2003; BARCELOS, 2003);
- Não tão facilmente distintas do conhecimento: Alanen (2003) e Woods (2003) não fazem distinção entre crenças e conhecimento porque consideram

dois lados da mesma moeda. Ou seja, ambos são construídos em interação. Assim, se chamamos de crenças ou conhecimento, isso é irrelevante; o que importa é que o processo é similar em qualidade (DUFVA, 2003).

Apesar de em estudos anteriores Barcelos (1995, 2001) apresentar sua definição de crenças, ela considera que não é necessária “mais uma definição em meio a tantos termos” (BARCELOS, 2006c, p. 18). Entretanto, deixa clara sua visão, coerente com Dewey (2009), ao afirmar que entende crenças 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. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais<sup>24</sup>. (BARCELOS, 2006c, p. 18).

Essa pesquisa se apoia nessa visão de crença exposta por Barcelos (2006c), que, por sua vez, está em consonância com a filosofia de Dewey (2009) em relação à formação do pensamento reflexivo, com base em uma epistemologia de prática, por considerar que são aspectos cruciais para a formação de professores de línguas, especialmente em contexto de escola pública, onde os fatores externos podem exercer grande interferência na relação crenças e ação, como nos diz Barcelos (op. cit.) e como nós poderemos observar durante a análise dos dados.

Acreditando nisso, apresento em seguida uma síntese de suposições que devem ser usadas no início de cada estudo sobre crenças educacionais dos professores, tendo em vista que “crenças são consideradas uma área das diferenças individuais do aprendiz que podem influenciar os processos e resultados da aprendizagem/aquisição de segunda língua ou língua estrangeira”. (KALAJA; BARCELOS, 2006, p. 1).

As suposições listadas a seguir foram compiladas por Pajares (1992, p. 324), e serão muito úteis para as análises dos dados gerados durante a pesquisa em questão.

---

<sup>24</sup> Nessa definição, Barcelos faz referência a Dewey (1933) e traz como base teórica os trabalhos de Kalaja (1995), Kalaja e Barcelos (2003), Barcelos (2001, 2004, 2006), Richardson (1996) e Borg (2003).

- Crenças são formadas cedo e tendem a se perpetuar, mesmo quando ocorrem contradições causadas por razão, tempo, escolaridade ou experiência;
- Os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que compreende todas as crenças adquiridas através do processo de transmissão cultural;
- O sistema de crenças tem uma função adaptativa para ajudar os indivíduos a definir e entender o mundo e eles mesmos;
- Conhecimento e crenças estão intrinsecamente ligados, mas a natureza afetiva, avaliativa e episódica das crenças as transforma em filtros, através dos quais novos fenômenos são interpretados;
- Os processos do pensamento podem ser precursores e criadores de crenças, mas o efeito do filtro que as crenças representam, redefine, distorce ou remodela pensamentos subsequentes;
- Crenças epistemológicas exercem importante papel na interpretação do conhecimento e no monitoramento cognitivo;
- Crenças são priorizadas de acordo com suas conexões e relacionamentos com outras crenças ou outras estruturas cognitivas e afetivas;
- As subestruturas das crenças (atitudes e valores, como se referem os psicólogos) devem ser compreendidas em termos de suas conexões não apenas entre si, mas também com outras crenças talvez mais centrais, dentro do sistema de crenças;
- Por sua natureza e origem, algumas crenças são mais incontestáveis do que outras;
- Quanto mais cedo uma crença é incorporada à estrutura de crenças, mais difícil será de ser alterada;
- Mudança nas crenças durante a fase adulta é relativamente um raro fenômeno;
- Crenças são instrumentos usados para definir tarefas e selecionar ferramentas cognitivas com as quais é possível interpretar, planejar ou tomar decisões. Além disso, exercem importante papel na definição do comportamento e organização do conhecimento e informação;

- Crenças influenciam fortemente a percepção e, por isso, podem ser um guia não confiável para a natureza da realidade;
- As crenças dos indivíduos afetam fortemente seus comportamentos;
- Crenças devem ser inferidas e essa inferência deve levar em consideração a congruência entre as declarações dos indivíduos, a intenção de se comportar de uma determinada maneira e o comportamento relacionado à crença em questão;
- Crenças sobre ensino são bem estáveis na época em que o estudante chega à universidade.

Diante da complexidade em definir *crenças*, percebemos que os teóricos apoiam-se também na caracterização das mesmas, de forma a conseguir explicitar claramente as próprias ideias, como vimos nos estudos citados, feitos por Pajares (1992), Rokeach (1972), Nespor (1987 apud PAJARES, 1992) e Barcelos (2006, 2006c, 2007), dando indícios da natureza dinâmica das pesquisas sobre o tema.

Esse assunto será aprofundado na próxima sessão, a fim de fornecer uma visão geral do desenvolvimento dessas pesquisas, com enfoque para a área de Linguística Aplicada, onde esse trabalho se situa.

### 3.2 O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS SOBRE CRENÇAS

A partir da vasta quantidade de definições em torno do tema crenças, podemos observar que pesquisas têm sido desenvolvidas em diferentes áreas do conhecimento, ao longo dos tempos. Ainda que o interesse pelo assunto crenças sobre aprendizado de línguas, na área de Linguística Aplicada, tenha surgido no Brasil em período posterior (meados dos anos 1990) às pesquisas realizadas no exterior (meados dos anos 1980), como mostram os estudos de Barcelos (2001, 2007), é possível considerar que o volume de pesquisas sobre o tema já se encontra na fase de expansão há um bom tempo. (BARCELOS, 2007a).

Segundo a autora (2007a, p. 28), a produção bibliográfica sobre o tema já é bastante extensa, “colaborando assim, para um corpo teórico a respeito desse conceito que se desenvolve a passos muito rápidos no Brasil, talvez, mais até do que no exterior”.

O interesse pelo assunto crenças se deu devido à mudança de foco das pesquisas para os aprendizes de línguas e suas contribuições para o aprendizado de segunda língua ou língua estrangeira que, por sua vez, deu origem a outros aspectos sobre bons aprendizes de língua, tais como motivação, atitude, personalidade, estilos cognitivos, estratégias de aprendizagem. (Op. cit.).

O início das investigações provou-se difícil em virtude dos escassos estudos sobre o tema. Na fase inicial, não se dava o nome de crenças no Brasil, mas de mitos, representações e concepções. Almeida Filho (1993), por exemplo, abordou crenças nas suas pesquisas, adotando o conceito de cultura de aprender. Esse termo serviu de base para vários estudos no Brasil e no exterior, “que entendem crença como parte de um conceito maior, embasadas em uma cultura de aprender e ensinar do país, e crenças sobre avaliação como parte da cultura de avaliar”. (BARCELOS, 2007a, p. 34).

Os desenvolvimentos na área da cognição têm influenciado as visões a respeito da natureza das crenças. No início das pesquisas de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas (década de 70-80 no exterior e década de 90 no Brasil) acreditava-se que as mesmas eram estruturas mentais, estáveis, fixas e distintas do conhecimento. Os estudos se encaixavam na abordagem normativa de investigação (BARCELOS, 2001) e, portanto, era comum julgar as crenças entre certas e erradas. Havia uma relação de causa e efeito entre crenças e ação, isto é, justificava-se a ação de um aluno/um professor a partir das crenças que ele tinha.

Apesar do crescimento nas pesquisas de crenças sobre aquisição de segunda língua (SLA), poucos estudos têm feito uma revisão das metodologias comuns usadas nessas investigações, como afirma Barcelos (2006a, p. 07)<sup>25</sup>. Ela argumenta que “até então, as pesquisas têm feito, prioritariamente, a descrição de crenças, sem tentar entender porque alunos têm determinadas crenças e que papel elas exercem nas experiências de aprendizagem dos alunos”.

Barcelos (2001, 2006) reconhece três abordagens nos estudos atuais sobre crenças – a abordagem normativa, a abordagem metacognitiva e a abordagem contextual, a partir do agrupamento de estudos dentro dessas três abordagens, de

---

<sup>25</sup> I argue that, so far, research has mainly described beliefs without trying to understand why students have certain beliefs and what role they play in students' learning experiences. (tradução nossa).

acordo com a definição de crenças, a metodologia, a relação entre crenças e ações, as vantagens e desvantagens. O quadro 03 sintetiza a sua proposta metodológica.

Quadro 03 - Abordagens de pesquisa para investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas.

	NORMATIVA	METACOGNITIVA	CONTEXTUAL
Definição de crença	Noções pré-concebidas, mitos, equívocos. Concepção implícita de que crenças de alunos são errôneas e contraproducentes.	Crenças são consideradas conhecimento metacognitivo. Concepção implícita de que o conhecimento metacognitivo dos alunos constitui suas teorias em ação, que os ajuda a refletir sobre suas ações e a desenvolver potencial para aprendizagem.	Crenças são contextuais, dinâmicas e sociais. Crenças fazem parte das experiências dos alunos e se inter-relacionam com o ambiente, não apenas físico, mas qualquer possibilidade de interação entre seres humanos.
Metodologia	A coleta de dados é feita, principalmente, através de questionários (com escalas - <i>LIKERT</i> ) e a análise dos dados é feita através de estatística descritiva. Infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações.	A coleta de dados é feita através de relatos verbais obtidos através de entrevistas semi-estruturadas. Poucos estudos usam questionários, mas não no formato <i>LIKERT</i> . A maioria dos estudos nessa abordagem vê o conhecimento metacognitivo como aspecto essencial na autonomia dos alunos.	Apresenta uma metodologia variada: observação etnográfica da sala de aula, estudo de caso, fenomenografia, análise de metáforas, diários, análise do discurso. Em todos os estudos, o contexto é a noção crucial.
Crenças e ações	A maioria dos estudos inseridos nessa abordagem tem feito descrições e classificações de tipos de crenças sobre SLA e feito sugestões sobre como as crenças podem influenciar o comportamento, sem, contudo, observar as ações dos alunos.	A função do conhecimento metacognitivo está relacionada à aprendizagem da língua e estratégias do aprendiz. Dessa forma, a relação entre crenças e ações está intimamente relacionada a estratégias de aprendizagem de línguas.	Diferentemente das outras abordagens, nessa abordagem considera-se que o conhecimento (ou pensamento) é situado; assim, é importante investigar o contexto onde os alunos interagem.
Vantagens	Permite que as crenças sejam investigadas com amostras grandes, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo.	Os alunos têm a oportunidade de elaborar e refletir sobre suas experiências, através das entrevistas; crenças são consideradas conhecimento e isso implica em reconhecê-las como parte do processo de raciocínio.	Oferece definição mais ampla de crenças sobre aprendizagem de línguas; permite que crenças sejam investigadas levando em consideração as palavras dos alunos e suas ações.
Desvantagens	A relação entre crenças e ações não é investigada; o único método de investigação (questionário com escalas - <i>LIKERT</i> ) dificulta interpretação e restringe as respostas dos participantes; não existe análise do contexto.	Não infere as crenças através das ações, mas somente através de intenções e declarações verbais.	É mais adequada com pequeno número de participantes; consome muito tempo.

Fonte: Barcelos (2001, 2006).



As três abordagens representadas no quadro 03 têm concepções distintas de crenças, o que influencia na metodologia utilizada nas pesquisas. Tanto a abordagem normativa quanto a metacognitiva falham em levar em consideração a natureza experiencial das crenças, seja por não analisar as crenças dos alunos nos seus próprios termos, seja por tratá-las como um conceito fixo a priori, ou por não considerar o contexto do qual os alunos fazem parte. A abordagem contextual tem sido bastante usada nas pesquisas sobre crenças que consideram esse construto como parte da cultura de aprender, onde as investigações acontecem dentro de um determinado contexto de ação, permitindo às investigações irem além da análise e inferência daquilo que é dito, ou seja, das palavras. (BARCELOS, 2001, 2006).

Enquanto a primeira abordagem enquadra-se dentro de um paradigma positivista de pesquisa, voltado para a quantificação dos dados, as abordagens metacognitiva e contextual enquadram-se dentro de uma perspectiva qualitativa, compartilhando algumas características – são realizadas em contextos naturais, são descritivas, são processuais, são indutivas, buscam significados. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

A variedade de instrumentos e procedimentos para geração de dados, usados em pesquisas que se enquadram na abordagem contextual, fornecem uma riqueza de dados a respeito das crenças e do contexto onde elas se desenvolvem, permitindo análises mais apuradas. Nesse sentido, Barcelos (2006b, p. 152) cita alguns trabalhos desenvolvidos a partir da análise de narrativas.

□...□ atualmente a narrativa, ou histórias de vida, já começou a fazer parte dos tipos de instrumentos utilizados para investigar as crenças de professores (Vieira-Abrahão, 2002; Lima, 2005; Coelho, 2005), as experiências e identidades de aprendizes de línguas (Leppanen e Kalaja, 2002), os processos de aprendizagem em relação à autonomia de aprendizes de línguas (Paiva, 2005) e as construções de identidades e comunidades imaginadas dos aprendizes (Murphey, Jin e Li-Chi, 2004). A experiência de aprender línguas também pode ser objeto de estudo do pesquisador que analisa sua própria experiência (Lim, 2002).

A análise de narrativas (seja falada ou escrita), de entrevistas e de observação, ou a combinação deles, dá todo um suporte para uma abordagem discursiva de pesquisa, ou seja, uma abordagem que se vale da análise do discurso para o estudo de crenças, conforme afirma Barcelos (2006). Segunda a

pesquisadora, isso indica que há um movimento de distanciamento do uso do questionário como primeiro instrumento de pesquisa a ser usado para geração de dados.

Cito como exemplo a pesquisa longitudinal desenvolvida por Woods (1996), acompanhando oito estudantes universitários no Canadá (*prospective ESL teachers*) com foco no planejamento e tomada de decisões. Para tanto, o pesquisador utilizou combinações de vários tipos de entrevista para geração de dados: entrevistas abertas para acessar a experiência prévia de cada um (*background interviews*); entrevistas realizadas durante a observação das aulas (*on-going interviews*); entrevistas baseadas em gravações de aulas (*retrospective interviews*).

O resultado do estudo realizado por Woods (1996) não sugere novos dogmas para o ensino de línguas; sugere “uma forma diferente de se **pensar** sobre o ensino”<sup>26</sup>. (Ibid., p. 296), baseada na abordagem do profissional reflexivo (SCHÖN, 1983). Para ele, a diferença entre os componentes de crenças, suposições e conhecimento é tão sutil que se torna difícil perceber, em muitos casos, se a interpretação dos eventos se baseia naquilo que o professor acredita, naquilo que o professor conhece ou naquilo que o professor acredita que conhece. Assim, ele propôs o conceito BAK (*beliefs, attitude, knowledge*) para explicar sua visão. Mais do que serem conceitos distintos, são pontos em um espectro de significados.

Com base no exposto, Barcelos (2006a, p. 29) pontua que as pesquisas de crenças sobre SLA precisam deixar de ser simples mapeamentos de crenças como previsões para comportamento futuro e passar a investigá-las dentro do contexto de ação, para que possamos compreender a relação entre crenças e ação dos estudantes e como interferem nas suas experiências de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido e com base na concepção de Dewey (2009), investigar crenças de alunos, envolve investigar (a) as experiências e ações dos alunos; (b) a interpretação dos alunos sobre suas experiências e (c) o contexto social e sua influência nas experiências dos alunos.

Observamos, então, que desde os primeiros estudos realizados sobre crenças em início dos anos 1980 no mundo, incluindo os estudos voltados para aquisição de segunda língua, quando se deu o início das pesquisas na área da Linguística Aplicada no Brasil, nos anos de 1990, houve uma expansão em relação à

---

<sup>26</sup> “A different way of **thinking** about teaching”. (tradução nossa – ênfase do autor).

compreensão dos procedimentos/instrumentos que podem ser usados para geração de dados em pesquisas dessa natureza.

Ou seja, o que inicialmente começou com a aplicação ou adaptação de questionário com escalas (*LIKERT*), baseado no inventário de crenças (*BALLI - Beliefs about Language Learning Inventory*), que conduziam análises estatísticas, descritivas e quantitativas com base em concepções pré-determinadas de análise (típicos das abordagens normativa e metacognitiva), se expandiu para uma noção de pesquisa que tem o contexto como elemento indissociável nas análises e o sujeito como um ser ímpar, que precisa ter voz e se colocar nas pesquisas, porque qualquer pesquisa só tem sentido se for realizada **com ele** e não **sobre ele**.

Segundo Kalaja (2006) esse processo denotou uma mudança do paradigma positivista para o construcionista, onde pesquisas voltadas para atributos como entidades cognitivas foram dando lugar a pesquisas voltadas para explicações causais, como realmente acontece no discurso, ou em trechos de conversa ou de escrita produzidos por uma pessoa em ocasiões relevantes, ao invés do pesquisador limitar-se a marcar ou circular respostas nos questionários, como nos métodos tradicionais. Com isso, ao final dos anos 1980, percebeu-se a introdução de abordagens discursivas na Psicologia Social. Entretanto, pesquisas discursivas em crenças sobre aquisição de segunda língua ainda estão na sua fase de infância, conforme pontua a pesquisadora. (KALAJA, 2006).

A compreensão da dimensão social das crenças e de sua natureza emergente, contextual e dinâmica, uma vez que são formadas nas relações de experiências e interações entre pessoas, trouxe importantes contribuições para pesquisas em crenças sobre aquisição de segunda língua (SLA), que será tratada na próxima sessão, cujo foco é o professor de LE.

Concluo essa parte, trazendo para reflexão uma observação feita por Barcelos e Kalaja (2006) em relação à metodologia a ser adotada nas pesquisas sobre crenças, a partir dessa compreensão. Para as pesquisadoras, os futuros estudos sobre o tema não podem negligenciar a natureza social das crenças. Isso implica dizer que, para o estudo de algo tão complexo, é necessário o emprego de uma variedade de métodos, isto é, de diferentes lentes que permitam ver diferentes ângulos de um sistema de crenças.

### 3.3 POR QUE O ESTUDO DE CRENÇAS É IMPORTANTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE?

Por ser um termo de difícil investigação empírica, alguns críticos questionam como as pesquisas sobre o pensamento do professor, apesar de abundantes e promissoras, podem ser usadas efetivamente na sua formação. Eles sugerem outra perspectiva para a compreensão do comportamento de professores, focada no que o professor acredita e no modo *como* ele se comporta. “Essa perspectiva baseia-se na concepção de que crenças são os melhores indicadores das decisões que as pessoas fazem no decorrer de suas vidas, uma concepção que remonta às primeiras contemplações filosóficas dos seres humanos”<sup>27</sup>. (PAJARES, 1992, p. 307).

Pajares (1992) argumenta, com base em diversos teóricos que o antecederam, que poucos contestariam que as crenças dos professores influenciam suas percepções e julgamentos, o que, por sua vez, afeta seus comportamentos em sala de aula, ou que a compreensão da estrutura de crenças dos professores e candidatos a professores é essencial no desenvolvimento de sua preparação profissional e práticas de ensino. Em consonância com Pajares (1992), Barcelos (2006c, p. 16) tece reflexões sobre a natureza do conceito de crenças e de sua relação com dois fatores – as ações e o contexto, que, segundo ela, “são essenciais para a compreensão do processo ensino-aprendizagem de línguas e da prática do professor”.

Em Cruz (2013) fiz uma ampla discussão sobre as razões que justificam a tentativa de entender porque o conhecimento das crenças de professores em formação é fundamental para a formação desse profissional. Devido à sua relevância, elas apresentam-se elencadas a seguir:

- As crenças influenciam a aquisição do conhecimento, a definição e seleção de tarefas, a interpretação do conteúdo de um curso e o monitoramento da compreensão. Assim, as pesquisas sobre crenças de professores em formação iriam ajudar aos professores formadores a determinar o currículo e o programa do curso. (PAJARES, 1992);

---

<sup>27</sup> This view is based on the assumption that beliefs are the best indicators of the decisions individuals make throughout their lives (Bandura, 1986; Dewey, 1933; Nisbett & Ross, 1980; Rokeach, 1968), an assumption that can be traced to human beings' earliest philosophical contemplations. (tradução nossa).

- O conhecimento das crenças facilita a compreensão das ações e do comportamento dos aprendizes de línguas, contribui para a utilização de diferentes abordagens pelo professor, previne possíveis conflitos entre as crenças de professores e alunos, e pode esclarecer a divergência entre a teoria e a prática dos professores, e entre as crenças de formadores de professores e professores, ajudando-os a entender suas escolhas e decisões. (BARCELOS, 2007);
- A identificação e a compreensão das próprias crenças são de suma importância nos cursos de formação de professores, para que eles venham a ser mais acolhedores das novas informações sobre o ensino de línguas. Quanto mais clareza os docentes tiverem a respeito das crenças e expectativas de seus alunos com relação ao curso, da língua que está sendo aprendida, da carreira docente, maiores serão as possibilidades de esses alunos atingirem os objetivos traçados e de se tornarem bons profissionais. “Contudo, percebe-se que a maioria dos estudantes de Letras não tem consciência, nem conhecimento de suas crenças, nem da importância da continuidade dos estudos após a sua formação”. (ALVAREZ, 2007, p. 198);
- “Refletir significa buscar compreender porque se faz como se faz. As crenças exercem papel fundamental na reflexão, sendo a base dos questionamentos do professor”. (BARCELOS, 2006c, p. 23). A mudança no sistema de crenças de um indivíduo e nas ações pode ocorrer a partir de “momentos catalisadores de reflexão” que são “gatilhos promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer”. (BARCELOS, 2006c, p. 26).

Os resultados de minha pesquisa (CRUZ, 2013) evidenciaram a importância da existência desses “momentos catalisadores de reflexão”, para o (re)conhecimento de crenças que norteiam as nossas atitudes. Com o objetivo de fornecer elementos que conduzissem os sujeitos participantes da pesquisa à discussão e reflexão sobre suas próprias crenças em relação ao processo de aprendizagem de LI (foco daquela pesquisa), foi realizada uma oficina que propiciou aos participantes o conhecimento de suas próprias crenças, o (re)conhecimento das competências necessárias à

formação do professor de LI, a compreensão do papel que exercem e que devem exercer no seu próprio crescimento e formação profissional.

As discussões implementadas tiveram a prática como direcionadora, levando em consideração as histórias de formação de cada um, as expectativas, as experiências de aprendiz e de professor, para buscar compreender de que modo esses professores em formação estavam conscientes de suas crenças e da influência que elas exercem no seu aprendizado de LI. Todas as discussões e análises implementadas seguiram o viés do empoderamento dos aprendizes a partir de uma formação crítica (FREIRE, 1987; FIGUEROA, 1993; CAMERON, 1993; GIROUX, 1997; PENNYCOOK, 1998, 2000; RAJAGOPALAN, 2003; KUMARAVADIVELU, 2006).

Apesar de todos os indícios sobre a importância da reflexão *na* e *sobre* a prática docente, é preciso compreendermos quem é o sujeito que se formou ou está se formando para ser professor. Nesse sentido, Pajares (1992, p. 323) argumenta que há uma grande diferença quando alunos de Medicina, Direito e de cursos de Licenciatura começam a atuar no mercado de trabalho porque, enquanto os primeiros são considerados “*strangers*”, aqueles dos cursos de Licenciatura são considerados “*insiders*”, porque o tipo de ambiente já lhes é bastante familiar, afinal eles já conhecem há anos o ambiente de sala de aula na educação básica, quando chegam às faculdades e universidades.

Para os considerados “*strangers*”, a acomodação de novas informações e o desenvolvimento de novas crenças é gradual, envolve pouca ameaça e conflito. Para aqueles considerados “*insiders*”, as mudanças de concepções são ameaçadoras. Esses estudantes são comprometidos com crenças pré-estabelecidas e os esforços para acomodar novas informações e ajustar crenças existentes, podem ser quase impossíveis. (PAJARES, 1992).

De fato, as pesquisas têm confirmado a forte influência das crenças em todas as esferas de ensino e aprendizagem de línguas, e o papel delas no ciclo vicioso que se instala, principalmente, em contextos de escola pública (BARCELOS, 2007a). Este ciclo vicioso a que Barcelos (op. cit.) se refere já tinha sido observado em estudos anteriores, citados por Pajares (1992), como os realizados por Rokeach (1968) e Lortie (1975).

Preocupados em entender como os professores internalizam e praticam o que eles aprendem nos cursos de formação, esses pesquisadores concordam que as centenas de horas em que os professores passaram nas salas de aula como alunos, suplantam os efeitos dessa formação, já que essas horas se constituem campo fértil para o desenvolvimento de diversos tipos de crenças. Assim, “alunos trazem essas crenças para a formação de professor; professores as levam para suas escolas e salas de aula”<sup>28</sup>. (PAJARES, 1992, p. 322)

Se pensarmos que os professores em formação trazem consigo crenças que se desenvolveram através de observação e experiência, durante todo o período escolar, sobre o que é ser um bom professor, como os estudantes devem se comportar, podemos compreender o fato de que, muitas vezes, o nosso dizer não tem ressonância com o nosso fazer, mas nem sempre, temos essa consciência. (PAJARES, 1992).

Da mesma forma que os professores trazem consigo suas crenças para a sala de aula, os alunos também o fazem. Portanto, esse ambiente se torna propício a encontros e desencontros de crenças que orientam as diferentes culturas de aprender e ensinar (ALMEIDA FILHO, 1993). Em geral, os desencontros geram conflitos, que, segundo Barcelos (2006c), podem acarretar problemas como falta de entendimento e comunicação, questionamento dos estudantes a respeito da credibilidade do professor, envolvimento dos estudantes em estratégias que são desaprovadas pelo professor, abandono do estudo por parte dos estudantes e sentimento de infelicidade. Em suma, ela considera que os conflitos podem afetar a motivação dos aprendizes.

São exemplos de desencontros entre crenças de professores e alunos, a maneira como estes sujeitos concebem as atividades que devem ser feitas em sala de aula (explanção formal, jogos, trabalho em dupla), o papel da gramática e a correção do erro, assim como o papel de professores e alunos em diferentes culturas. (BARCELOS, 2006c).

A autora (op. cit.) também chama atenção para outro tipo de desencontro que é a discrepância entre o dizer e o fazer, entre o discurso e a prática. Vários estudos a respeito de crença e prática do professor fornecem uma explicação para essa

---

<sup>28</sup> Students bring them to teacher education; teachers take them into their schools and classrooms. (PAJARES, 1992, p. 322).

relação de conflito entre crenças e ações. Cito como exemplo o trabalho de Borg (2003), a partir de uma vasta revisão de pesquisas na área de aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira, para analisar a relação entre cognição e prática docente.

O autor usa o termo *teacher cognition* para se referir à dimensão cognitiva que não é diretamente observável no processo de ensino, ou seja, aquilo que os professores sabem, acreditam e pensam. Segundo Borg (2003), quatro aspectos se interrelacionam na formação da cognição docente: o processo de escolarização, o curso de formação profissional, os fatores contextuais e a prática de sala de aula.

Ele explica que algumas pesquisas apontam para a distinção entre mudanças cognitivas e comportamentais que podem ser induzidas nos programas de formação de professor. Em outras palavras, os estudantes podem adotar nas suas práticas de sala de aula aquilo que está sendo ensinado para eles, mesmo porque, eles estão sendo avaliados. Entretanto, isso não implica que a aceitação de uma abordagem de ensino, por exemplo, se dê a nível cognitivo. Isso varia de pessoa para pessoa e está relacionado às cognições individuais que os alunos trazem para o curso. Ou seja, apesar da formação profissional exercer importante papel na orientação do comportamento do professor, isso não implica necessariamente em mudanças cognitivas (crenças, conhecimento e atitude).

Essas discrepâncias ficam evidentes quando os estudantes falam do seu trabalho, mais do que quando estão em prática, segundo Borg (2003), fato que reitera a importância da existência de “momentos catalisadores de reflexão” como sugere Barcelos (2006).

Em suma, Borg (2003, p. 91)<sup>29</sup> afirma que “mudança de comportamento não implica mudança cognitiva e essa não garante mudança no comportamento também”. Para o autor, essas discrepâncias são resultado da interação entre as escolhas pedagógicas dos professores e da visão que os mesmos têm do contexto instrucional e dos alunos.

Alvarez (2007, p. 197) também tece considerações importantes sobre os nossos sistemas de crenças e suas implicações no comportamento e cognição.

---

<sup>29</sup> Behavioural change does not imply cognitive change, and the later (...) does not guarantee changes in behaviour either. (tradução nossa).



Há um consenso entre os estudiosos, dentre eles Horwitz (1985), Pajares (1992), Johnson (1994, 1999) com relação ao fato de que nossos sistemas de crenças permeiam nossa forma de pensar e de processar novas informações, portanto elas têm um papel preponderante na elaboração de nossas percepções e comportamentos, também como na forma como estabelecemos a relação de cognição. Assim, a noção de crença é relevante na hora de interpretar e analisar as ações do professor, pois eles interpretam uma situação de ensino a partir das suas crenças sobre o que seja a aprendizagem e ensino de LE. No entanto, e seguindo o raciocínio de Lynch (1990), o dizer das pessoas não necessariamente corresponde às suas ações, portanto quando investigamos as crenças também seria necessário examinarmos as suas ações.

Segundo Barcelos (2006c, p. 29), “as crenças, necessidades e expectativas do aluno parecem ser fatores que mais afetam a prática do professor e, conseqüentemente, a manifestação dessas crenças em sua prática”. Ela ainda acrescenta, como dito anteriormente, que “um dos grandes fatores que pode interferir na relação crenças-ação é o contexto”. Corroborando com essa ideia, Borg (2003, p. 94) acredita que existem fatores contextuais que moldam a realidade da sala de aula e podem inibir o professor de adotar práticas que refletem suas crenças. São eles: exigência dos pais, diretores, escola e sociedade; arranjo da sala de aula; políticas públicas escolares; colegas; testes; disponibilidade de recursos; condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária e pouco tempo para preparação).

Isso pode explicar por que, muitas vezes, professores adotam posturas que não condizem com o que pensam em virtude das condições e dos fatores a que estão submetidos no seu contexto de ensino. Essa observação também foi feita por Pajares (1992, p. 319) quando nos diz que,

Todos os indivíduos, em algum momento de suas vidas, sofrem ataques de dissonância cognitiva (ou crença?), onde crenças incompatíveis são de repente projetadas sobre eles e eles têm que se comportar de maneira consistente com apenas uma dessas crenças. É nesse momento que conexões são descobertas ou criadas e a centralidade de uma crença fica evidenciada.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup>All individuals, at some point in their lives, suffer attacks of cognitive (belief?) dissonance, where incompatible beliefs are suddenly thrust on them and they must behave in a manner consistent with only one of these beliefs. It is also at this point that connections are discovered or created and the centrality of a belief comes to prominence. (tradução nossa).

Nesse sentido, Barcelos (2006c, p. 34)<sup>31</sup> acrescenta outros fatores contextuais aos citados por Borg (2003), tais como a rotina da sala, o material didático, a motivação dos alunos, o fluxo da instrução e manutenção da autoridade em sala de aula, as crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos, o número excessivo de alunos nas salas, a proficiência limitada dos alunos, a cultura de aprender do aluno.

Na tentativa de mudar esse cenário, Barcelos (2007a, p. 62) lança a seguinte reflexão:

Os resultados sinalizam para a força das crenças aliadas a fatores contextuais que moldam e são moldados pela realidade. A pergunta que nós, educadores e formadores de professores, precisamos fazer é: como podemos ajudar a quebrar esse ciclo vicioso instaurado nos contextos de escolas públicas?

A autora responde a essa pergunta dando duas sugestões: [1] apresentação dos resultados das pesquisas aos professores sujeitos das mesmas, o que já tem sido feito em alguns estudos e, principalmente, [2] socialização dessas pesquisas com toda a comunidade escolar, saindo um pouco da sala de aula e envolvendo todos nas discussões, por meio de palestras, encontros reflexivos, para que juntos tentem encontrar solução para os problemas. (BARCELOS, 2007a, p. 62).

Com base no exposto até aqui, podemos observar que a relação entre crenças, identidade e aprendizagem sugerida na filosofia de Dewey (2009), abordada na sessão anterior, é muito relevante para a compreensão da sala de aula de língua estrangeira (LE) e do papel do professor, porque o seu objeto de trabalho, que é a linguagem, representa a vida carregada de cultura, ideologia, crenças, poder e identidade.

A linguagem é usada por sujeitos que, juntamente com ela, se modificam, se articulam, transitam, se fazem presentes e vivos no mundo, em virtude da característica de ser social que o humano carrega consigo. A sala de aula é, portanto, uma amostra de um grande contexto. No caso específico de uma sala de aula de LE, o ambiente pode favorecer a construção da própria identidade do

---

<sup>31</sup>Neste trabalho, Barcelos (2006c) compila uma variedade de fatores contextuais, a partir das pesquisas desenvolvidas por Fang (1996), Graden (1996), Johnson (1994), Borg (1998, 2003), Richards e Pennington (1998), Barcelos (2000, 2003), Vieira-Abrahão (2002) e Almeida Filho (1993).

aprendiz, a partir do contato com uma língua/cultura estrangeira. Na concepção de Brun (2010, p.77), é preciso que o professor de LE tenha em mente que

O aprendiz de língua estrangeira gerencia permanentemente a diversidade no seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, revisa princípios, reorganiza seus vínculos socioculturais, reelabora sentimentos acerca de si mesmo e do mundo. Deste modo, o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras pode significar uma verdadeira e inerente (re)construção identitária.

Concluindo as ideias expostas nessa sessão, trago mais uma vez as ponderações de Kalaja e Barcelos (2006, p. 236) em forma de sugestões, a partir de diversas pesquisas realizadas em uma perspectiva contextual e discursiva: [1] Os professores devem criar oportunidades, dentro do seu próprio ambiente, para que os aprendizes discutam e reflitam sobre suas próprias crenças. Isso pode ser feito através de narrativas, histórias sobre aprendizagem de língua, análise de metáforas, por exemplo, e pode colaborar para que ambos se envolvam na negociação de significados que eles trazem para a sala de aula; [2] Uma vez que crenças exercem forte influência na maneira como os professores planejam suas aulas, essa questão deveria ser abordada nos cursos de formação de professor, para que eles pudessem verificar como suas próprias crenças e as de seus aprendizes podem ser modificadas; [3] Os professores devem ter consciência de como as crenças dos alunos os ajudam (ou não) a tornarem-se melhores aprendizes, membros de comunidade de prática no aprendizado de segunda língua ou língua estrangeira.

No próximo capítulo serão analisados e discutidos os dados gerados nessa pesquisa, com base no arcabouço teórico apresentado nos capítulos II e III.

## CAPÍTULO IV

### ENTRE O DIZER E O FAZER PROFESSORES EM FORMAÇÃO DIANTE DO ESPELHO



“São nossas crenças que definem o tamanho das coisas”. (ALVES, 2011, p.55)<sup>1</sup>

Nesse capítulo, exponho e analiso os dados gerados através de todos os instrumentos/procedimentos que foram se delineando como necessários no decorrer da pesquisa. Para uma melhor visualização dos mesmos e compreensão do processo de investigação, o quadro abaixo ilustra-os, de forma condensada, indicando o período em que foram usados e a finalidade de cada um.

Quadro 04: Instrumentos/procedimentos usados para geração de dados e acompanhamento da pesquisa. UNEB, Campus XIV, 2017

Instrumento / procedimento	Quando	Finalidade
Questionário	12/05/14 (2014.1)	Traçar perfil dos sujeitos participantes; mapear crenças.
Oficinas / encontros*	13 e 20/05/14 (2014.1) 17/11/14 (2014.2) 04/11/15 (2015.1) * 20/06/16 (2015.2) *	Momentos catalisadores de reflexão
Visita ao Campus XIV da UNEB, Conceição do Coité.	09 e 10/12/14	Acompanhar os sujeitos da pesquisa durante a realização das oficinas de Estágio (ES II), que aconteceram no próprio <i>campus</i> .
Gravação (áudio)	13 e 20/05/14 (2014.1) 20/06/16 (2015.2)	Registrar as impressões, participações, opiniões dos alunos durante as discussões fomentadas.
Entrevista coletiva	06/10/14 17/11/14	Completar e/ou esclarecer dados gerados no questionário.
Visitas às escolas	14,15,16 e 29/09/15	Acompanhar os sujeitos da pesquisa

públicas da cidade de Conceição do Coité		durante o Estágio de Regência (ES III) no Ensino Fundamental II, nas escolas públicas. Se constituiu em momento catalisador de reflexão também
Narrativa	05/04/16	Desenvolver breve relato sobre a história de cada um com a LI e a escolha do Curso de Letras/Inglês da UNEB
Questionário on-line encaminhado aos participantes da pesquisa	19/04/16	Avaliar o Curso de Letras/Inglês do Campus XIV da UNEB, uma vez estando os participantes na fase de conclusão do mesmo.
Questionário on-line encaminhado à professora regente de Estágio Supervisionado	19/04/16	Avaliar o papel do professor de Estágio Supervisionado na viabilização de momentos catalisadores de reflexão.
Anotações de campo	Toda a pesquisa	Registrar as impressões da pesquisadora durante todo o período da pesquisa.

Fonte: a própria autora

O conjunto desses procedimentos/instrumentos usados ao longo de dois anos (2014 e 2015), para acompanhar os 08 (oito) sujeitos participantes da pesquisa, me permitiram realizar inferências a respeito de como essas pessoas pensam e agem em relação ao ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas, movidas por suas crenças, construídas em espaços de interação, desde as suas vivências como alunos na educação básica.

Os dados gerados foram sendo agrupados por temáticas que foram se evidenciando no decorrer da pesquisa, a partir da variedade de procedimentos/instrumentos usados. Assim, quatro categorias emergiram a partir desses dados:

- [1] O dizer dos professores em formação sobre o ensino de LI nas escolas públicas;
- [2] O dizer dos professores em formação sobre sua prática em sala de aula;
- [3] A visão dos professores em formação sobre o curso e a formação deles;
- [4] O fazer dos professores em formação durante a regência no Estágio Supervisionado.

Nas subseções seguintes será feita a discussão e análise dentro de cada uma dessas categorias.

#### 4.1. O DIZER DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LI NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Nessa categoria será analisado o **dizer** dos professores a partir de suas vivências como estudantes na educação básica e nas observações durante o Estágio I.

Através do primeiro questionário aplicado em 12/05/14, associado às entrevistas para completar e/ou esclarecer informações geradas pelo primeiro instrumento de investigação, foi possível traçar o perfil do grupo em relação à experiência dos participantes da pesquisa com a LI na educação básica. A maioria do grupo cursou o EF e o EM na escola pública, com exceção de A4 que fez toda a educação básica em escola particular e A5 que cursou apenas o EF em escola particular também.

O primeiro contato com a língua inglesa para a maioria dos participantes (06 alunos) começou no 6º ano do EF (antiga 5ª série). As 02 (duas) participantes que estudaram em escola particular, começaram a ter contato com a língua inglesa no 1º ano do EF, assim como um 01 (um) participante dentre aqueles que estudaram em escola pública (A7). Vale destacar que a oferta de língua inglesa no 1º ano do EF nas escolas públicas é opcional, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 26º, § 5º) prevê Língua Estrangeira como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental, apenas a partir da quinta série, atual 6º ano<sup>32</sup>.

A avaliação feita por esses sujeitos participantes da pesquisa em relação a esse período de estudo da língua inglesa (questão 03 do questionário – *Como você avalia o processo de ensino/aprendizagem desse idioma nesse período de sua formação escolar?*) aponta para alguns problemas já recorrentes em trabalhos anteriores<sup>33</sup>, relacionados à metodologia do professor, conforme exemplificado no excerto que se segue:

---

<sup>32</sup> Capítulo II, Artigo 26, § 5º - Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (LDB, Lei nº 9.394, 1996).

<sup>33</sup> No seu livro *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão; múltiplos olhares*, Lima (2011) compila diversas opiniões de estudiosos e pesquisadores da área sobre a narrativa de um aluno que queria aprender LI. Esses textos expõem a análise do mesmo problema, sob diferentes perspectivas, abordando as questões e obstáculos que reiteradamente são encontrados nas salas de aula dessa L-alvo e que dificultam o aprendizado do idioma.

*[5] A3 - Muito precário por não apresentar metodologias adequadas a esse tipo de ensino e professores bem capacitados.*

As críticas que eles fizeram à metodologia adotada pela maioria dos seus professores na educação básica, se deram em função de um ensino estritamente gramatical, sem nenhuma abordagem comunicativa, voltado para o estudo de vocabulário de forma descontextualizada e a ausência do uso das habilidades linguísticas (audição, leitura, escrita e oralidade), conforme relataram nas entrevistas, fatos que levaram alguns a descrevê-lo como um ensino “bem básico” (A1) e “muito precário” (A3).

Entretanto, houve também avaliações parcialmente positivas e, da mesma forma, associadas à figura do professor, conforme diz A6:

*[6] A6 - Da 5ª a 8ª série do EF, o ensino de LI era ótimo, apesar da falta de livro didático, porque era excelente a professora. Já no 1º e 2º anos do EM, eu detestei.*

A mudança de opinião de A6 se deu em virtude de uma mudança na abordagem de ensino da língua, com a mudança de professor, conforme ela relatou na entrevista. Mas ela também apontou para um recurso relevante nas aulas de língua que é o livro didático. Apesar da sua falta, ela considerava ótimo o ensino, porque a professora era “excelente”.

Essa mesma opinião não foi compartilhada por A2 que sentiu falta desse recurso durante todo o EF, o que a levou a afirmar que o seu aprendizado “foi satisfatório na medida do possível”. Somado a esse fator, ela fez uma crítica ao tempo “mínimo” e “dividido” (não eram aulas geminadas) das suas aulas de LI.

A percepção que A4 e A5 manifestaram das suas vivências em salas de aula de LI em escola particular não se distancia do restante do grupo, na medida em que consideraram o professor e a sua metodologia como fatores centrais para o sucesso ou o insucesso no ensino/aprendizagem de LI. Para A4, a sua aprendizagem foi

*[7] A4 - Muito vaga, pelo fato de ter sido pouco tempo. Além disso, um ponto crucial foi a metodologia, a qual não era muito adequada.*

Já A5 fez uma avaliação mais positiva em relação ao seu processo de ensino/aprendizagem de LI durante a educação básica, como mostra o excerto a seguir:

*[8] A5 - Foi, de forma geral, satisfatória, já que sempre tive professores de inglês formados na própria área.*

A análise desses excertos nos permite inferir que esses professores em formação manifestam a crença implícita de que o professor é o responsável pela sua aprendizagem, fato que pode dificultar a percepção de aprender a partir de uma concepção mais autônoma, que extrapole a sala de aula e a figura do professor (PAIVA, 2005).

Além disso, as críticas em relação a uma metodologia considerada pela maioria como “não adequada” demonstram a existência de desencontros entre suas crenças e as de seus professores, o que pode explicar as avaliações negativas em relação a esse período de formação escolar. Esses desencontros podem ocorrer quando há divergência na maneira como professor e alunos concebem as atividades em sala, o papel da gramática, a correção do erro e quando há discrepâncias entre o discurso e a prática. (BARCELOS, 2006, 2006c). Em geral, eles são fontes de problemas, dificuldades, desmotivação e fracasso na aprendizagem da língua-alvo. (ALMEIDA FILHO, 1993).

Entretanto, a abordagem estritamente gramatical adotada por professores de LI, também pode estar atrelada à falta de domínio na competência oral, e não apenas à sua *práxis* alicerçada nas suas crenças sobre o ensino de uma LE, “fato que os levaria a abordar a gramática e a leitura preferencialmente, praticamente excluindo as atividades voltadas para o desenvolvimento da expressão oral”. (SILVA, 2008, p. 373).

Cada um dos sujeitos participantes da pesquisa trouxe para a universidade suas crenças sobre ensino/aprendizagem de LI em escolas públicas, alicerçadas em todas as suas experiências, dentro e fora da escola. Portanto, crenças sobre ensino são bem estáveis na época em que o estudante chega à universidade. (PAJARES, 1992).



Ao optarem por um curso de Licenciatura em Letras/Inglês, eles terão como ambiente de atuação profissional a sala de aula, local já bastante familiar para cada um, independente das suas experiências anteriores. Ocorre que, ao retornarem a esse ambiente, eles voltam como professores, gerando novas expectativas.

Como já fora explicado no Capítulo I, a grade curricular do Curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus XIV, pretende atender tanto a formação pedagógica, como o desenvolvimento da competência linguística dos discentes. Por conta disso, disciplinas teóricas e práticas se articulam para garantir o alcance desse objetivo. Ao chegar, portanto, no Estágio Supervisionado I, no 5º semestre, o professor em formação já terá tido a oportunidade de ter tecido reflexões sobre teorias de aquisição/aprendizagem de línguas, abordagens e métodos de ensino, contextos sócio-políticos no ensino de LI, formação teórico-crítica do professor de LI, dentre outros assuntos, especialmente durante as disciplinas de NEI (Núcleo de Estudos Interdisciplinares), que é um componente curricular de natureza articulatória com os demais.

O Estágio Supervisionado I configura-se, portanto, como o primeiro momento em que os ex-alunos da escola básica retornam a esse ambiente, como professores em formação, para realizarem observações direcionadas pelo professor da disciplina. Trata-se de um momento ímpar na formação desses futuros professores, porque é um momento de reencontro com suas crenças, formadas em experiências anteriores. (DEWEY, 2009; PAJARES, 1993).

Com o auxílio do questionário, inicialmente, os sujeitos participantes da pesquisa registraram suas impressões sobre as aulas que observaram durante o Estágio I (semestre 2014.1), a partir de uma percepção pessoal do que seria uma boa aula de LI. Essas impressões foram socializadas, posteriormente, na primeira oficina realizada com o grupo, nos dias 13 e 20/05/14, que se configurou como um dos “momentos catalisadores de reflexão” promovidos durante a pesquisa (BARCELOS, 2006c, p. 26), visto como “gatilhos promotores de problemas, dúvidas ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer”.

Os dados gerados pelo questionário indicaram que a maioria dos professores em formação fez uma avaliação negativa das aulas observadas, destacando como principais motivos as “aulas descontextualizadas”, os “métodos tradicionais” de

ensino, como o de gramática e tradução citado por A1, A2 e A3. Essas percepções feitas pelos professores em formação estão em sintonia com as que eles trouxeram consigo quando saíram da educação básica, como nos diz A8:

*[9] A8 - Nas minhas observações, notei que ainda se tem uma metodologia de ensino muito tradicional e pouco produtiva, porque a aula se torna muito entediante e os alunos não têm interesse na mesma.*

Entretanto, houve quem considerasse a falta de motivação dos alunos como fator impactante para o sucesso da aula de LI, como nos diz A6 no excerto que se segue.

*[10] A6 - A professora é bem qualificada, o material didático é bom, mas mesmo assim não há interesse por parte dos alunos.*

Essa observação pode representar um desencontro entre os objetivos do professor e dos alunos (BARCELOS, 2006, 2006 c; ALMEIDA FILHO, 1993), ideia também corroborada por Oliveira (2009), que explica que quando não há uma ressonância entre os processos de ensino e de aprendizagem de LI, o resultado é o que vemos nos nossos dias, há muito tempo: estudantes desmotivados por conta de um contexto que, em nenhum momento e sob nenhum aspecto, desperta o seu interesse.

Um outro aspecto que chamou atenção desses professores em formação ao retornarem às escolas públicas durante o Estágio I, foi a permanência de um trabalho docente nas salas de aula de LI, que não contemplava todas as habilidades linguísticas. A avaliação de A4 ilustra bem essa questão.

*[11] A4 - O professor que eu estou observando tem uma boa metodologia, que visa trabalhar de uma forma mais dinâmica, sem focar tanto no estruturalismo da língua. Mas, infelizmente, diante das dificuldades e recursos da escola (pública), o regente deixa de trabalhar certas habilidades com os aprendizes de LE.*

Talvez as reflexões que A4 fez, estejam relacionadas com suas vivências prévias em sala de aula de LI em escola particular, durante toda a educação básica, bem como a sua prática docente como professora de LI na rede pública e privada de ensino, conforme nos diz Pajares (1993) a respeito da estabilidade das crenças sobre o ensino, na época em que o estudante chega à universidade.

Como analisei antes, esses professores em formação retornaram nesse período para um ambiente familiar, no qual passaram grande tempo de suas vidas, não importando as diferentes características neles encontradas. Portanto, é natural que surjam comparações, assim como considero bastante salutar, que diferentes vivências aconteçam na vida de um aprendiz, independentemente do papel que exerce em determinado momento. Todos esses aspectos vêm contribuir para o seu crescimento pessoal e profissional.

Por outro lado, acreditar que a falta de recursos na escola pública é o motivo que impede o professor de LI de trabalhar certas habilidades, sem levar em consideração outros aspectos, pode refletir uma crença que tem sido evidenciada ao longo dos tempos, apesar de já ser bastante discutida, a de que inglês em escola pública não funciona. (BARCELOS, 2011).

Durante a primeira oficina, todos os participantes da pesquisa foram unânimes em considerar que o ensino de LI no nosso contexto, é um desafio. Nas discussões fomentadas nesse encontro, A4 fez a seguinte consideração, por exemplo:

*[12] A4 - É um desafio, porque se o professor não tiver também [ ] não é só o aluno que tem que ter a motivação, professor também tem que ter essa motivação, porque em determinadas realidades [ ] porque uma coisa é a teoria. Aqui, no estágio, a gente aprende primeiro a teoria, como é que tem que dar aula, como são os processos, habilidades, tal (.) tudo isso é lindo, mas na hora que você vai pra prática (.) essa é a realidade. E a pessoa que não tem [ ], ou melhor o aluno, o aluno da UNEB que não tem [ ], que não passou por isso antes, não sabe o que é encarar uma sala de aula, ele vai achar aquilo ali [ ]. Por isso, é importante o estágio, porque você vai ver se aquilo ali é realmente o que você quer. Você vai ter que lidar com isso. Entendeu? É preparação e obtenção. É saber planejar, ser reflexivo, interpretar determinadas realidades, saber como trabalhar em determinados contextos. Isso é*

*importante, principalmente no Estágio I, porque o aluno diz: bom, eu vou lá e vou saber como é que é, se o que eu compreendi é isso mesmo, se essa teoria se encaixa nessa [ ], entendeu? (OFICINA 1, CD 00:36:10, 13/05/14)*

Apesar de A4 não ter completado o seu pensamento em vários momentos, ela conseguiu externar a sua opinião de que “encarar uma sala de aula” no contexto brasileiro, “é um desafio”. Ela também citou a importância do estágio supervisionado, especialmente para aqueles que nunca passaram por tal experiência até o momento do estágio. Pensar nesse “desafio” nos remete aos fatores intervenientes no processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira, que estão presentes numa sala de aula: abordagens (do MD, de ensinar do professor, de aprender do aluno), filtro afetivo (do aluno e do professor), fatores contextuais, (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 2006), que precisam estar em sintonia, estar alinhados, para diminuir ou evitar problemas. Esses aspectos foram discutidos e comentados nesse encontro, por meio de perguntas de fomento, da leitura de trechos do texto de Almeida Filho (1993), da observação de slides.

A fala de A4 também reflete a noção de prática como aplicação da teoria e não de prática como construção do conhecimento na ação, alicerçada no conhecimento teórico e no diálogo entre ambos por meio da reflexão – *reflection-on action / reflection-in-action*. (SCHÖN, 1983). Nesse aspecto, retomo a sugestão de Pimenta (2002), concordando com a necessidade de uma mudança da epistemologia de prática à *práxis*, ou seja, a construção do conhecimento a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação da teoria, a partir dos conhecimentos da prática (*práxis*).

A7 refletiu sobre esta questão colocada nesse encontro, de uma forma mais ampla, falando das suas impressões sobre a educação no nosso país.

*[13] A7 - É um desafio porque, assim (...), a gente tem um país que (.) a educação não tem bem (.) um peso. O governo não se preocupa muito com a educação. Qualquer corte que tem, quem mais sofre é a educação ou saúde, quando tem. Então, assim, no contexto fica difícil a educação em geral. (Inc.) O aluno não consegue ter uma dimensão (.) do valor da importância da educação em si. (OFICINA 1, CD 00:38:40', 13/05/14).*

Nesse momento, A7 foi interrompido por A6, que disse o seguinte: “*Sabendo que eles nem sabem direito a sua língua (...)*” (OFICINA 1, CD 00:39:19’, 13/05/14). Esse comentário provocou uma explosão de comentários simultâneos, uns concordando, outros discordando e gerou excelentes reflexões. Conhecemos a realidade educacional do nosso país e, em especial, a da nossa região. Sabemos que a sala de aula é apenas uma amostra de um contexto maior (PENNYCOOK, 2000). No entanto, precisamos ter cuidado para não ajudar a perpetuar o ciclo vicioso de uma realidade já conhecida, reiterando cada vez mais a crença de que *não se aprende inglês em escola pública*, que também ficou evidenciada nesse encontro, e que tem trazido consequências bastante negativas para todos os envolvidos no aprendizado de uma LE, negando qualquer possibilidade de aprendizagem, inclusive da língua materna.

É possível observar também que as falas desses professores em formação tangenciam a dimensão sócio-política de uma sala de aula e revelam a importância de eles conhecerem o lugar que escolheram ocupar nessa dimensão, quando optaram por um curso de licenciatura. Dessa forma, o desenvolvimento das competências necessárias para a formação docente é ímpar e se dá através de um processo contínuo que tem início na graduação.

Esse momento catalisador foi muito relevante para a tomada de consciência não só das próprias crenças que começaram a se revelar em relação ao aprendizado de LI em escolas públicas, como também para compreensão da complexidade do que é tornar-se professor de LI nesse contexto. Três crenças foram evidenciadas nessa categoria de análise: **[1] Não se aprende inglês em escola pública, [2] O professor é o responsável pela aprendizagem e [3] A prática é aplicação da teoria estudada.**

Na próxima categoria, continuarei analisando **o dizer** dos professores em formação, com a diferença de que eles falarão sobre a sua própria prática e não mais sobre a prática de outros professores de LI.

#### 4.2 O DIZER DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA

Nessa categoria será analisado o **dizer** dos professores em formação sobre sua própria prática (o que já fazem ou o que pretendem fazer) a partir do que consideram ser uma boa aula de LI.

Quando retornavam das observações de Estágio I, esses professores em formação socializavam todas as suas impressões durante os encontros na universidade, com a professora desse componente curricular (Professora K). Considero que cada um desses encontros representou um momento catalisador de reflexão (BARCELOS, 2006), porque permitiu a todos socializar, discutir, discordar, verificar e interpretar experiências, com base em um arcabouço teórico, que vinha sendo construído desde o primeiro semestre do curso.

É justamente nesses momentos que constatamos que o conhecimento é construído na nossa experiência diária, onde ações e pensamentos não são separados e se influenciam mutuamente, pois fazem parte do nosso comportamento. (DEWEY, 2009). Por essa razão, a investigação realizada no contexto de ação desses futuros professores, pode permitir compreender a relação entre crenças e ação desses indivíduos, bem como a interferência dessa relação nas suas experiências de aprendizagem na Universidade. (BARCELOS, 2006).

Esse grupo de professores em formação teve a oportunidade de participar de vários momentos catalisadores de reflexão durante o curso, oferecidos tanto pelas professoras regentes<sup>34</sup> de Estágio Supervisionado, quanto por mim, no papel de pesquisadora, através de oficinas e encontros realizados, sem mencionar esses momentos promovidos pelos componentes teóricos também. A Professora K recebeu e respondeu o questionário enviado em 19/04/16, no qual solicitei que ela fizesse um breve comentário sobre o papel do professor de Estágio Supervisionado na viabilização de momentos de reflexão em sala de aula.

Nas suas respostas, ela considera importante a prática da reflexão com todo o grupo e, por isso, ela afirma que assegura a discussão e análise de cada planejamento, assim como o levantamento e discussão dos fatores sociais, econômicos e culturais encontrados no ambiente escolar. Ela cita que a maior dificuldade encontrada é a de “mudar concepções pré-estabelecidas e cristalizadas”.

---

<sup>34</sup> Como já explicado no Capítulo I, esse grupo cursou os Estágios I, II e IV com a Professora K. Entretanto, no semestre 2015.1 ela gozou de Licença Prêmio, para concluir e defender o Mestrado. Por essa razão, a Professora J a substituiu nesse período, durante o Estágio III.

Entretanto, ela percebe que o processo de reflexão traz “mudanças nas crenças e posturas como professores da escola básica e da rede pública”. (PROFESSORA K)

*[14] O Estágio é o momento para agregar os componentes teóricos, de língua (aquisição) à prática. Todavia, os discentes chegam como “retalhos” soltos e tecer a colcha se torna uma tarefa árdua porque nem sempre as peças estão completas e se encaixam. Sendo um curso de formação de professores de língua estrangeira, o que percebo é que no Estágio I os alunos chegam sem a noção do seu papel, de como ser professor, do que é preciso para ser um professor e, o mais grave, é que chegam sem o domínio da língua que pretendem ensinar. Perpetuam pensamentos que se tornam comuns e verdades por repetição, como “a escola pública não presta, os professores não ensinam e os alunos não são capazes de aprender”. Eles não percebem que estão em uma escola/universidade pública, com professores de escola pública e que são alunos oriundos, muitas vezes, das escolas públicas e que ainda permanecem nela. (PROFESSORA K)*

A construção do **ser professor de uma LE** é, sem dúvida, um processo lento e contínuo, que pode ser iniciado na universidade quando nos identificamos com a docência. Talvez a dificuldade que alguns professores em formação têm em se inserirem nesse novo papel que escolheram na hora do vestibular, possa estar atrelada às suas histórias e expectativas de vida. Eu lembro que aconteceu algo parecido comigo, quando eu ingressei no Curso de Língua Estrangeira da UFBA, em 1989, motivada pelo prazer em estudar línguas estrangeiras, assim como verificamos na maioria dos relatos dos sujeitos dessa pesquisa, no 1º Capítulo.

Eu acreditava que iria aprender os cinco idiomas oferecidos, quando na verdade eu precisei escolher um deles. A minha percepção à época estava voltada para um curso de idiomas e não para um curso de graduação. Escolhi fazer LI porque já estudava o idioma e gostava muito. Só compreendi que me tornaria professora na fase final do curso, com a ajuda das duas únicas disciplinas práticas do currículo: Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e Estágio Supervisionado (com 90h).

Retomando os relatos de vida dos sujeitos dessa pesquisa, verifiquei que eles também buscaram o curso motivados pelo conhecimento e desenvolvimento na

língua estrangeira que já conheciam um pouco e que tinham grande afinidade, muito mais do que pelo desejo de se tornarem professores. Além disso, passaram também pela dúvida de qual carreira profissional gostariam de seguir, algo que é tão comum aos egressos do EM na hora de se inscreverem para o vestibular. A única desse grupo que já tinha a decisão consolidada de ser professora de LI foi A6, que se destacou do grupo por ser a mais velha também.

Portanto, o primeiro contato desses professores em formação com a escola básica, de forma supervisionada por uma professora de Estágio, durante o 5º semestre do curso, pode ter contribuído de forma eficaz para eles começarem a se perceber como futuros professores de fato, ainda que no grupo já existissem alguns com experiência docente (A3, A4, A5, A7), até mesmo em outras disciplinas (A6).

Como já vimos, as críticas feitas por esses professores em formação às aulas que foram observadas por eles, muito se assemelharam às críticas feitas às aulas de LI, quando ainda eram estudantes da educação básica. Essas críticas ficaram visíveis também durante as duas primeiras atividades realizadas na segunda oficina, no dia 17/11/14, cujo tema foi: *O que devemos ensinar em uma sala de LI? O que os aprendizes precisam aprender?*

A primeira atividade foi a leitura da Narrativa 14. In: LIMA (2011, p. 13). *Inglês em Escolas Públicas não funciona?* (Anexo B). A segunda atividade foi individual, na qual cada participante deveria enumerar os aspectos da sua formação escolar que se aproximaram aos do narrador. Ao final, as respostas foram socializadas. Os dados gerados revelaram que o pouco uso da língua inglesa na sala de aula foi o aspecto mais citado pelos participantes da pesquisa, seguido da falta de professores capacitados e do enfoque estritamente gramatical.

Estas duas atividades iniciais foram propostas nessa segunda oficina (segundo momento catalisador de reflexão) com o objetivo de retomar o que foi discutido na primeira oficina depois de decorridos seis meses, antes de dar continuidade ao que os professores em formação dizem sobre suas práticas e sobre uma boa aula de LI.

Como seria, então, uma boa aula de LI para eles? Essa pergunta foi feita inicialmente através do questionário e, posteriormente, as respostas geradas foram usadas na quinta e última atividade realizada durante a segunda oficina (17/11/14), a fim de discutir sobre as formulações feitas pelos mesmos participantes, em um



momento de reflexão. O objetivo foi retomar as respostas geradas no questionário, após a leitura e discussão do texto de Paiva (2011) – Ilusão, aquisição ou participação, já comentado no Capítulo I desse trabalho.

Várias sugestões foram apontadas pelo grupo, no questionário. Em termos linguísticos eles consideraram que uma boa aula de LI deve abordar “as quatro habilidades” da língua (A1, A3, A4), com enfoque na “oralidade (*speaking*)” preferencialmente, e deve promover “o uso real da língua” (A5), a fim de “instigar a competência comunicativa dos alunos” (A1). Em termos de abordagem de ensino do professor, eles pontuaram que seria interessante que o docente “motivasse os alunos, fugindo do tradicional foco gramatical e estruturalista e que adotasse uma política mais funcional” (A3), oferecendo “assuntos relevantes de acordo com o contexto da turma” (A5, A8). Para tanto, uma boa aula de LI para A2:

*[15] A2 - Deve começar por um ambiente acolhedor, um professor dinâmico e pesquisador, e atividades prazerosas*

Durante as discussões implementadas na segunda oficina, após a leitura do texto de Paiva (2011), todos os professores em formação foram unânimes em considerar que a metáfora<sup>35</sup> que mais se aproxima da concepção deles de ensinar e aprender uma LE é a metáfora da participação, porque eles entendem que a aprendizagem de uma LE se dá pela participação dos sujeitos em uma comunidade de fala. Com base nesse entendimento, eles analisaram 09 (nove) aspectos (vide atividade na página 47) destacados por eles mesmos no primeiro questionário, em relação ao que seria uma boa aula de LI e indicaram três, por unanimidade: [1] o trabalho com as quatro habilidades linguísticas e o incentivo à competência comunicativa dos alunos; [2] a oferta de um ambiente acolhedor, um professor dinâmico e pesquisador, e atividades prazerosas; [3] a oferta de textos interessantes e autênticos aos alunos, com temas atuais, além de músicas e filmes.

Dessa forma, é possível compreender o nível de expectativa criado por esses professores em formação em relação à própria *práxis*. Será que eles se sentiam aptos a realizar esse tipo de aula descrita por eles? Essa foi a questão 08 (oito) feita

---

<sup>35</sup> O sentido destas metáforas propostas por Paiva (2011) está detalhadamente explicado na página 46, quando verso sobre os procedimentos e instrumentos de geração e análise de dados.

no primeiro questionário. De maneira geral, a resposta foi afirmativa, tanto para os que já tinham experiência docente, quanto para aqueles que experimentaram a docência pela primeira vez no Estágio I, como foi o caso de A1, que faz a seguinte reflexão:

*[16] A1 - Acredito que utilizando o que foi aprendido na universidade e nas experiências com o estágio, eu esteja apto a realizar essa aula.*

Mais uma vez, a noção de prática como aplicação da teoria fica evidenciada na fala de A1, nessa categoria. Já A2, apesar de se sentir capaz em realizar uma aula conforme a que ela descreveu, considerou ser algo difícil de acontecer, como observamos no excerto a seguir.

*[17] A2 – É difícil uma aula sair como descrevi porque, infelizmente, não depende só do professor, vai envolver também a escola e os alunos.*

Em entrevista, A2 disse que a quantidade de alunos sem motivação em uma sala de aula atrapalha bastante o processo. Veremos adiante que essas percepções refletem a expectativa que eles nutrem em relação à docência, quando descrevem o perfil do professor que gostariam de ser.

A5, que já tinha alguma experiência docente, relatou o que já tem feito em suas salas de aula de LI, que estão de acordo às sugestões indicadas pelo grupo, conforme relata no excerto.

*[18] A5 – Tenho tentado trabalhar dessa forma na minha turma, trazendo conteúdos que realmente os interessassem e fazendo atividades mais integradas e contextualizadas.*

Após dizerem como seria uma boa aula de LI e avaliarem se estariam aptos a realizarem uma aula tal como sugeriram, esses professores em formação descreveram como seria uma aula típica deles, ou seja, uma aula que seria a sua marca rotineira. Aqueles que já ensinavam na época (A3, A4, A5, A7), conseguiram descrever suas rotinas; aqueles que ainda não tinham experiência docente com a LI

(A1, A2, A6, A8), tentaram fazer projeções. O quadro que se segue condensa as respostas geradas a partir do questionário.

Quadro 05: Formulações dos sujeitos da pesquisa em relação a uma aula típica sua. UNEB, Campus XIV, 2014.1

	<i>Como seria uma aula típica sua? Descreva uma aula rotineira, ou uma aula que seria a sua marca.</i>
A1	Uma aula contextualizada do início ao fim. Sempre trabalhando com os conhecimentos prévios dos alunos e envolvendo os mesmos na língua.
A2	Sempre com textos interessantes, temas atuais, muita música, se for o caso, alguns filmes e/ou séries.
A3	Sempre que eu consigo, eu preparo uma aula bastante dinâmica, na qual eu procuro desenvolver atividades que provoquem o interesse nos alunos através de temas inseridos na realidade deles. Proponho atividades que exigem um certo esforço por parte deles e não apenas fico explicando o conteúdo enquanto eles conversam sobre coisas aleatórias.
A4	Primeiro: escolha do tema. Uma aula que aborde a gramática de forma implícita e que os alunos entendam a proposta e o contexto. Logo após, passar músicas, filmes, para contextualizar esse assunto.
A5	Depende da turma/idade. Quando ensino para crianças, procuro apresentar vários vídeos com músicas, usar flashcards para o ensino de vocabulário e falar o máximo possível em inglês durante a aula. No ensino médio, trabalho com textos contextualizados e interessantes, procurando sempre trazer uma atividade de pré-leitura divertida e/ou curiosa e não trabalhando gramática isolada. Gostaria de trabalhar mais o listening, inclusive tento falar um pouco, mas os recursos da escola não permitem.
A6	Primeiro faria o planejamento. Então, seguindo o planejamento com uma aula dinâmica e motivadora, poderei avaliar as necessidades de aprendizagem dos alunos. Essa avaliação me permitirá planejar aulas, a fim de sanar essas necessidades.
A7	Em poucas palavras definiria minhas aulas como criativas e diferentes. Em minhas aulas gosto muito de trazer coisas novas, e aplicar metodologias diferentes, é claro que em alguns momentos me pego aplicando metodologias tradicionais, mas em sua grande parte, gosto de dar aulas que desafiem a criatividade dos alunos. Algo que me deixa um pouco frustrado é não poder praticar a oralidade como gostaria. Às vezes por desmotivação dos alunos e as vezes por desmotivação minha. Busco sempre analisar se os alunos me compreendem, e me esforço para adaptar o ensino dos conteúdos de acordo com as necessidades dos alunos. Uso bastante de recursos imagéticos e/ou tecnológicos.
A8	Não tive ainda a experiência de ensinar LE, mas quando isso acontecer, eu acho que minha abordagem iria variar de acordo com cada turma e com cada realidade.

Fonte: a própria autora

O que os professores em formação disseram sobre suas (futuras) práticas em sala de aula, está de acordo com o que sugeriram para uma boa aula de LI. É possível verificar a preocupação com o aluno, com o seu contexto social, com a utilização de recursos adequados ao público alvo, com o uso variado desses recursos, visando manter o nível de motivação da turma.

Segundo Gimenez (2011, p.52), “há uma relação estreita entre as experiências vividas e as crenças que se desenvolvem a partir delas”. Na tentativa de refletir sobre a formação de professor de inglês face à permanências e rupturas na sua prática, ela levanta a seguinte questão, tomando por base a atitude do autor

da narrativa 14: *“O que o leva a acreditar que reside em si mesmo o poder de proporcionar aprendizagem?”*. Para a autora, a transformação será sempre possível na medida em que a motivação interior e o conhecimento da língua estabeleçam conexões com outros fatores, de forma a garantir que a aprendizagem seja apropriada nas práticas de sala de aula.

Entretanto, Nespor (1987 apud PAJARES, 1992) argumenta que crenças também podem ser formadas a partir de situações idealizadas, em virtude de experiências traumáticas no papel de aluno. Na análise dessa categoria, percebemos que os professores idealizaram situações de aprendizagem, com base em suas experiências vividas. Ou seja, a expectativa criada por cada professor em formação sobre sua própria prática, com base na sua concepção do que seja uma boa aula de LI, a partir de experiências anteriores vividas no contexto de sala de aula, seja como aluno, seja como professor em formação, pode traduzir a crença de que [1] **os problemas enfrentados por nossos professores de LI não se repetirão conosco.**

Essa crença ficou bem evidente na análise dessa categoria e terá grande importância nas etapas de regência do Estágio Supervisionado, momento em que o professor em formação ocupa o lugar que anteriormente era ocupado por professores que estavam sendo observados por eles. Além dela, uma outra crença se repetiu, não com tanta evidência quanto a já mencionada, mas tão importante quanto ela, é a crença de que [2] **a prática é aplicação da teoria estudada.**

Na próxima categoria, serão analisados os dados referentes à avaliação que esses professores fizeram em relação ao curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus XIV, a partir de todas as expectativas já apresentadas aqui e que vão ajudando a formar o perfil de um profissional.

#### 4.3 A VISÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O CURSO E A FORMAÇÃO DELES

As questões 11, 12 e 13 do questionário possibilitaram o conhecimento das expectativas desses professores em formação em relação à própria trajetória

docente. São elas respectivamente: *Que professor você gostaria de ser?; Como você gostaria de ensinar inglês?; Que competências gostaria de ter para ser um bom professor de inglês?*

As respostas geradas na primeira pergunta – *Que professor você gostaria de ser?* – evidenciaram quatro características principais apontadas por eles e que são muito importantes para a docência: **reflexivo, pesquisador, comunicativo, motivador**. As expectativas desses sujeitos refletem um conhecimento cognitivo que é construído gradativamente no curso de Licenciatura em Letras/Inglês, através da participação dos discentes em componentes curriculares como NEI, por exemplo, conforme citado no Capítulo I.

Além dessas características explicitamente colocadas, foi possível verificar a preocupação de alguns em se tornar um professor **interculturalmente competente**, capaz de ajudar o seu aluno a transitar entre culturas, a transpor os muros da sala de aula e a participar de comunidades de fala, interagindo em espaços cada vez mais amplos através do uso real da língua. Exemplifico essa expectativa que foi inferida por mim, através da fala de A8:

*[19] A8 - Bem, o professor que eu gostaria de ser é um professor que consiga fazer com que seus alunos gostem e aprendam a língua estudada, de forma a conhecer seus aspectos culturais, entender suas estruturas a partir do seu uso real, entender a dimensão de se aprender um novo idioma, querer e ser capaz de usar o idioma fora do contexto da sala de aula, dentre outras coisas [...].*

Houve também quem desejasse ser um professor **experiente**, como nos diz A3:

*[20] A3 - Gostaria de ser um professor experiente, que conseguisse unir teoria e prática de forma eficaz no contexto atual no qual se encontra o ensino público de língua estrangeira no país.*

No momento de formação em que esses sujeitos se encontravam, desejar “ser um professor experiente” pode evidenciar a crença de que a experiência

profissional representa a solução de todos os problemas inerentes à sala de aula de LE. Essa crença também foi mapeada em Cruz (2013, p. 150) quando um dos participantes daquela pesquisa afirmou que “gostaria de ser um professor mais experiente, para não cometer os mesmos deslizes”.

É inquestionável que a prática da reflexão e a formação continuada de professores colabora de maneira eficaz para a formação de competências necessárias à docência. Entretanto, elas também nos ajudam a perceber que não temos respostas para tudo, nem solução para todos os problemas. Apenas podemos diminuir a lacuna entre a teoria e a prática, entre o dizer e o fazer, à medida que refletimos sobre a nossa *práxis* (através da prática da reflexão-na-ação e da reflexão sobre a reflexão-na-ação, como afirma SCHÖN, 2000), evidenciamos as nossas crenças, as nossas atitudes, e assim desenvolvemos, cada vez mais, nossas competências.

A expectativa de ser esse professor de LI, com essas características apontadas, também gerou expectativa em relação à prática. A pergunta *Como você gostaria de ensinar inglês?* gerou dados que apontam para interesses voltados:

[a] Para **o uso real da língua**, como disseram A1 e A7

[21] A1 - *De uma forma comunicativa e autêntica, dando condições aos alunos de poderem utilizar os conhecimentos na língua fora do ambiente educacional;*

[22] A7 - *Gostaria de ensinar o idioma podendo dar aos alunos à oportunidade de aprender e usar o idioma dentro e fora da sala de aula.*

[b] Para **o uso de abordagens e metodologias que favoreçam o aprendizado de forma comunicativa e motivadora**, como afirmaram A4, A5 e A6

[23] A5 - *De forma contextualizada e motivadora, através de projetos e atividades que despertem o interesse dos alunos e, na medida do possível, trabalhando as quatro habilidades da língua;*

[24] A4 - *Pretendo ensinar inglês utilizando dinâmicas (trabalhando a oralidade e a gramática de forma implícita);*

[25] A6 - *Com planos de aula diversificados e dinâmicos, a fim de atender as necessidades dos alunos no que diz respeito à aprendizagem de inglês.*

[c] Para **os fatores contextuais de uma sala de aula de LI**, conforme ponderou A3:

[26] A3 - *Eu gostaria de ensinar inglês com uma carga horária mais ampla e com um número de alunos reduzido, mesmo ensinando duas ou mais turmas. Também gostaria de fazer uso de um bom material didático, bem como fazer um acompanhamento longitudinal, ou seja, começar e terminar com determinada turma e não assumir turmas aleatoriamente e com despreparo linguístico de estágios anteriores.*

A preocupação com os fatores contextuais e sua influência na relação crenças/ação é tratada por Barcelos (2006c, 2007a), Borg (2003) e Pajares (1992) como um dos aspectos que merece atenção nas pesquisas sobre crenças. Talvez pelo fato de A3 já ter experiência em sala de aula, ele já consiga imaginar o contexto ideal que o permita realizar uma aula que ele considera típica sua.

Ao se pronunciarem sobre o professor que gostariam de ser e como gostariam de ensinar LI, de certa forma, deram indícios das competências que gostariam de ter para ser um bom professor de inglês (questão 13 do questionário). Os dados gerados evidenciaram uma preocupação geral com o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, aspecto evidenciado também em Cruz (2013), como podemos observar nos excertos a seguir.

[27] A2 - *[Eu gostaria de ter] a competência comunicativa mais avançada;*

[28] A1 - *[...] Eu gostaria de ser um professor comunicativo, dando condições aos alunos de utilizarem a língua em seu uso real;*

[29] A8 - *Gostaria de desenvolver melhor minhas competências no que se refere às habilidades de “speaking” e “listening”.*

Percebemos que o desejo expresso de ser “comunicativo” está vinculado ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. Alguns desses sujeitos buscaram empreendimentos próprios para alcançar tal objetivo. Em entrevista posterior, foi possível esclarecer alguns dados gerados nessa questão.

Quando A1 afirmou que desejaria ser “um professor comunicativo, dando condições aos alunos de utilizarem a língua em seu uso real” (excerto 28), ele citou o seu próprio exemplo em relação ao aprendizado de LI, durante a entrevista. Por ser “apaixonado por futebol”, ele lê sobre o assunto em muitos sites da BBC e escreve sobre o time Tottenham, da Inglaterra, no site <www.totteenham.com>. É isso que ele também espera que aconteça com os seus alunos, como afirmou na questão 12 (*Como você gostaria de ensinar inglês*), ao dizer que desejaria dar “condições aos alunos de utilizar os conhecimentos na língua fora do ambiente educacional” (excerto 21).

A autonomia que A1 apresenta para o aprendizado do idioma é fator indiscutível no sucesso do seu objetivo e o ajuda a extrapolar os limites de uma sala de aula e a relação professor/aluno, desmistificando a crença de que o professor é o responsável pela aprendizagem dos alunos. Segundo Paiva (2005), assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem é a ideia de autonomia mais difundida nos diversos trabalhos sobre estratégias de aprendizagem. A autonomia é uma característica essencial para o bom aprendiz de língua. Essa compreensão A1 deve ter também no papel de professor, para que não se sinta frustrado caso ele não consiga ajudar a todos os seus alunos a transporem, juntamente com ele, os mesmos limites que ele conseguiu transpor.

Da mesma forma que A1, A2 também manifestou preocupação com o desenvolvimento da sua competência comunicativa, ao dizer que gostaria de ter “*uma competência comunicativa mais avançada*” (excerto 27). Em entrevista posterior (06/10/14), ela mostrou-se bastante desmotivada ao dizer: “*Eu não consigo sair do básico. Eu preciso de uma motivação para aprender*”. Talvez isso explique a sua preocupação como futura professora em promover um ambiente prazeroso em sala de aula, como ela colocou em resposta à questão sobre o que seria uma boa



aula de LI, apontando para um conjunto de fatores como “ambiente acolhedor”, “professor dinâmico e pesquisador”, “atividades prazerosas” (excerto 15) e, talvez por isso, tenha desejado ajudar os alunos a aprender o idioma a partir da música durante a oficina que foi realizada no Estágio II (isso será tratado na próxima categoria de análise).

Recorro novamente a Nespor (1987 apud PAJARES, 1992, p. 309) que diz que crenças podem ser formadas a partir de situações idealizadas. Ou seja, às vezes as pessoas, por diversas razões, tentam criar um ambiente de ensino ideal, diferente do real, em virtude de experiências traumáticas no papel de alunos, reforçando o que diz A3 no excerto 26.

Em 17/10/14, durante a II oficina oferecida por mim como momento catalisador de reflexão, A2 mostrou-se mais motivada e afirmou ter buscado empreendimentos próprios para o aprendizado do idioma, para sentir-se mais confiante na nova experiência que já estava bem próxima: a sua primeira experiência docente seria a oficina planejada (Estágio II) para ser executada em dezembro daquele ano. Enquanto A1 encontrou no futebol o tema para praticar a língua inglesa, A2 encontrou na música o recurso que precisava para se motivar e praticar a língua estrangeira que escolheu como seu objeto de ensino.

Da mesma forma que os demais, A6 também mencionou a sua preocupação com o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. Entretanto, deu ênfase à “competência gramatical”<sup>36</sup>, além do desejo de “falar claramente inglês”. Em entrevista posterior, ela fez a seguinte afirmação:

*[30] A6 - Eu sou horrível na gramática, mas percebo que depois das leituras, tenho melhorado bastante.*

Essa aluna também buscou empreendimentos próprios para o aprendizado da língua no site *Voices of America* ([www.voanews.com](http://www.voanews.com)), onde tem acesso a reportagens sobre temas diversos, vídeos, blogs etc.

A abordagem de aprender uma LE desses três participantes da pesquisa, citados como exemplo, a autonomia em busca de empreendimentos próprios,

---

<sup>36</sup> No Modelo de Competências para o professor de línguas proposto por Mendes (No prelo), a Competência Linguístico-comunicativa engloba as Competências Gramatical, Sócio-linguística, Textual-discursiva e Estratégica.

poderá influenciar positivamente os seus alunos quando estiverem no papel de professor. É nesse sentido que Paiva (2011, p. 43) afirma que “espera-se que os professores ajudem seus alunos a criar comunidades imaginadas e não a desestimulá-los [...]”. Essas comunidades imaginadas se constituem em comunidades de prática da língua alvo.

É compreensível a preocupação de todos com o domínio da competência linguístico-comunicativa, pois, como diz Leffa (2011, p. 17) “a língua nos potencializa se a conhecemos, mas nos trai se tentamos disfarçar um conhecimento dela que não temos”. Se queremos ser professores de LI, temos que conhecer bem o nosso objeto de trabalho. Entretanto, é imprescindível que tenhamos uma visão do espaço que desejamos ocupar como professores de LI, para que possamos realmente contribuir para modificar o que tanto nos incomodou na nossa formação escolar.

É o desenvolvimento do conjunto de competências (BASSO, 2008; ALMEIDA FILHO, 1993; MENDES, s/d, no prelo), e não apenas a competência linguístico-comunicativa, que possibilita o professor de línguas ter claro o modo como ensina e avaliar os resultados que obtém, além de gerenciar com mais tranquilidade os desencontros e dificuldades que surgem no dia a dia. Com base no exposto, é perceptível que esse é um aspecto ainda em desenvolvimento na formação desses sujeitos.

Quando A7, por exemplo, que já leciona em curso de idioma e em escolas das redes pública e privada, expõe seu descontentamento em relação à indisciplina na sala de aula (excerto 31, a seguir), ele termina por socializar uma das dificuldades enfrentadas pelo professor no seu dia a dia, que não está atrelada diretamente ao domínio da competência linguístico-comunicativa que ele, assim como os demais, deseja tanto desenvolver.

*[31] A7 - Gostaria de ter mais pulso firme, um dos maiores inimigos da sala de aula é a desordem ou falta de disciplina. Algo que confesso ter um pouco de dificuldade é conter o barulho a depender da sala.*

O desencontro entre crenças de alunos e professores (BARCELOS, 2006c), que, por sua vez, orientam diferentes culturas de aprender e de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1993), além dos fatores contextuais que podem influenciar na relação

crenças/ação (BARCELOS, 2006c, 2007a; BORG, 2003; PAJARES, 1992) podem ajudar a explicar os problemas que surgem nas salas de aula de LE, dentre eles, a indisciplina. Isso explica a relevância de práticas reflexivas dentro do próprio ambiente escolar, sendo conduzidas pelo professor em sua sala de aula. O conhecimento das crenças de alunos e professores contribui, dentre outras coisas, para facilitar a compreensão das ações e do comportamento dos aprendizes, bem como para a utilização de diferentes abordagens pelo professor. (BARCELOS, 2007).

Para Barcelos (2011, p. 156), aprender inglês em escolas regulares “é e deveria ser possível” desde que, apesar das condições exteriores, a motivação e o desejo possam ajudar aos futuros professores a redesenhar o seu ambiente em oportunidades de aprendizagem.

Com base nessas expectativas criadas sobre suas formações profissionais, veremos agora como esses professores em formação avaliaram o Curso de Letras/Inglês do Campus XIV da UNEB. Para esse fim, eu enviei, por via eletrônica, o último questionário, no dia 19/04/16, contendo três perguntas: [1] Como você avalia a contribuição do Curso de Letras/Inglês da UNEB – Campus XIV, para a sua formação como professor(a) de uma LE?; [2] Você se identifica com o perfil do egresso do Curso, traçado no Projeto de Reconhecimento (2010) do mesmo? Em quais aspectos? Há aspectos que você considera que foram negligenciados durante o seu processo de formação? Justifique; [3] Você já fez ou fará algum empreendimento próprio para amenizar o que você considera que não foi contemplado pelo Curso na sua formação?

Juntamente com o questionário, eu enviei, por via eletrônica também, o trecho do Projeto de Reconhecimento do Curso de Letras/Inglês que traça o perfil do egresso, com o objetivo de esclarecer as perguntas. De forma geral, as avaliações feitas em relação à contribuição do curso para a própria formação docente, foram positivas. Vejamos alguns excertos:

[32] A1 – *O curso foi de extrema importância para a minha formação. [...]. As discussões propostas nas aulas, os textos teóricos utilizados, bem como atividades mais práticas, foram, aos poucos, formando o perfil do professor que sou hoje.*

[33] A2 - *Avaliaria como muito boa. Contribuiu e muito principalmente com a parte teórica. Os professores sempre nos influenciando a questionar as situações que envolvem o mundo do ensinar e refletir sobre as nossas práticas. [...] O curso me ofereceu um conhecimento que eu nunca imaginei adquirir.*

[34] A5 - *O curso contribuiu consideravelmente para o meu avanço, tanto na língua em si, quanto nas práticas de ensino. Estou pronta para contestar qualquer um que diga que não se aprende a Língua Inglesa na faculdade, pois, apesar de ter feito curso de inglês por um ano e meio antes de ingressar no curso e já ter chegado com uma base, aprendi grande parte do que sei hoje nas aulas de laboratório e fonética, e estudando em casa. As discussões metodológicas e disciplinas de linguística também foram fundamentais para a minha formação.*

Apesar da avaliação positiva, os professores em formação indicaram, nas suas impressões, algumas fragilidades em relação ao curso. A5, por exemplo, fez a seguinte consideração:

[35] A5 - *Durante o curso senti falta de discussões relacionadas à forma de lidar com aspectos comportamentais dos estudantes e de como trabalhar com alunos com necessidades especiais, tanto físicas como mentais ou de aprendizagem”.*

No entanto, a sua autonomia e autoreflexão a fizeram indicar, na avaliação feita, os caminhos futuros que pretende traçar para a própria trajetória profissional.

[36] A5 - *Pretendo fazer um curso de LIBRAS e outros que me ajudem a trabalhar com alunos que tenham necessidades. Também pretendo seguir pesquisando e me especializando no ensino de inglês a partir das Teorias dos Multiletramentos, uma teoria nova que, infelizmente, ainda não é discutida entre as disciplinas do curso e com a qual tive contato através de uma coorientadora e me identifiquei bastante.*

A grade curricular do Curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus XIV, oferece a LIBRAS como disciplina obrigatória, como prevê o Decreto nº 5626<sup>37</sup>, com carga horária de 60h, mas, por ser um curso de formação de professores de LI, a disciplina LIBRAS aparece com o objetivo de “estudar as linguagens (LIBRAS) utilizadas nos processos comunicativos de pessoas portadoras de necessidades especiais”, o que está longe de uma formação para professor de Letras/LIBRAS.

No que se refere ao trabalho com os aspectos comportamentais dos alunos da escola básica, componentes de natureza articulatória como NEI (já mencionado nesse trabalho) fomentam discussões relacionadas à *práxis* do professor de LI, como momentos catalisadores de reflexão, do terceiro ao sexto semestre. Nesses momentos, temas relacionados ao gerenciamento da sala de aula de LI são abordados. O aproveitamento dessas discussões difere entre os alunos. Além disso, são abordagens feitas a partir de situações hipotéticas, que não têm a pretensão de dar soluções para problemas reais, mas apenas de indicar direções que possam equacionar eventuais problemas do cotidiano escolar.

Apesar dessas percepções de fragilidade no curso indicadas por A5, é possível notar que ela coloca a sua formação universitária e a sua autonomia no mesmo grau de importância, fator que colaborará para sua formação continuada a partir da graduação em Letras/Inglês, em sintonia ao perfil do egresso traçado no Projeto de Reconhecimento do Curso (2010) que pretende formar um profissional que compreenda sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente.

---

<sup>37</sup> O Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000 estabelece que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Capítulo II, Art. 30) e como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação desse Decreto (Capítulo II, Art. 30, § 20). A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (Capítulo III, Art. 40).

Além desse aspecto apontado, A1 juntamente com A2, A3 e A7 consideraram que o “uso da língua inglesa em si” foi precário. Para eles, houve “pouca conversação em inglês”. Segundo A3,

*[37] A3 - No que diz respeito aos aspectos negligenciados, estes se fizeram acerca do uso da língua em si. Levando em consideração a carga horária disponível para o laboratório, ficou clara, em determinados casos, a falta de coerência entre os pressupostos teóricos apresentados acerca do ensino de LE e a própria prática a qual éramos expostos, devido, possivelmente, à uma falta de diálogo entre os professores das respectivas disciplinas, ou por uma formação também dogmática e que apresentavam alguns métodos arcaicos.*

O aspecto apontado por A3 termina por dar visibilidade a outra questão, que é uma possível incongruência entre o que é dito e o que é feito, dentro da própria universidade, no que diz respeito à *práxis* do professor universitário. Em que medida a universidade pode estar contribuindo para romper ou perpetuar crenças trazidas por esses professores em formação?

A relevância de pesquisas como esta é, dentre outras coisas, dar visibilidade a nós mesmos (pesquisadores e professores universitários). Será que nós, como docentes desta Instituição de Ensino, compreendemos também nossa formação profissional como algo contínuo, autônomo e permanente? Será que temos clareza das nossas crenças e da maneira como elas moldam as nossas práticas? São reflexões que merecem nossa atenção porque formamos professores. Essas reflexões também foram feitas em Cruz (2013), diante dos resultados obtidos, quando foi pontuada a necessidade de a universidade estar atenta aos fatores contextuais que têm implicado na ocorrência de fragilidades, que são reiteradas, mais uma vez, nessa pesquisa atual, a exemplo da exposição insuficiente à L-alvo, segundo a percepção dos sujeitos participantes da pesquisa.

Embora A5 tenha reconhecido a importância do curso na sua formação linguística e profissional, é preciso que a universidade esteja atenta para que os programas relativos aos componentes curriculares sejam cumpridos, de forma a contemplar um número cada vez maior de estudantes que manifestam impressões

positivas em relação à sua formação. O empenho é necessário de ambos os lados: docentes e discentes.

Ainda em relação ao uso da LI no curso, A6 fez a seguinte avaliação:

*[38] A6 - Lamentavelmente não me sinto completamente realizada como aluna egressa do Curso, porque não sou fluente em Língua Inglesa. A maioria dos docentes durante as aulas falavam sobre a dinamicidade que um professor de LI deve ter e ser, mas, na prática, os próprios docentes não o eram. Senti falta de sugestões e aulas realmente dinâmicas que pudessem nos passar e ter ideias de aulas atrativas para serem ministradas nas escolas em que nós um dia iríamos trabalhar. Sinto-me profundamente frustrada.*

Dentre todos do grupo, A6 foi a única que, na sua avaliação, disse que não se identificava com o perfil do egresso do curso traçado no Projeto de Reconhecimento do mesmo, por conta da falta de fluência na língua que ela se propôs lecionar, apesar de ter afirmado, anteriormente, que buscou empreendimentos próprios.

Apesar do perfil autônomo do grupo, de forma geral, a fala de A6 em relação à maioria dos seus professores universitários reitera a presença da crença de que estes são os principais responsáveis pelo desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos, ampliando a crença mapeada durante a avaliação que fizeram sobre o ensino de LI nas escolas públicas.

A desconstrução dessa crença pode se dar como atesta a fala de A5, na medida em que ela conseguiu desenvolver sua autonomia de maneira paralela à sua formação acadêmica. Em outras palavras, tomar uma atitude mais crítica e reflexiva sobre si mesmo, em relação à própria formação profissional, buscando substituir a crença de que existe um “culpado” (LEFFA, 2011) pelo fracasso na aprendizagem, que via de regra tem sido o professor, por uma atitude protagonista, é um processo que pode promover o empoderamento desse professor em formação. (FREIRE, 1987; FIGUEROA, 1993; CAMERON, 1993).

Em suma, apesar de professores em formação terem feito uma avaliação positiva do Curso de Letras/Inglês em relação à contribuição desse para a formação de cada um, algumas impressões em termos de fragilidades foram apontadas e, a análise delas, permitiu inferir a presença de crenças manifestadas por alguns desses professores: **[1] O fracasso da aprendizagem de LI na universidade se deve, principalmente, à falta de exposição suficiente de insumo na L-alvo e [2] O professor é o responsável pela aprendizagem dos alunos** (crença que se repete).

A próxima categoria dará conta do **fazer** desses professores em formação, a partir do que eles **disseram** e que foi analisado até esse momento. Esse fazer aconteceu nos Estágios Supervisionados II e III, mas o enfoque maior será dado ao Estágio III em função de ter sido a primeira experiência vivida pelos sujeitos da pesquisa, dentro do programa do Curso, em um contexto de ensino de escola pública.

#### 4.4 O FAZER DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO DURANTE A REGÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Conforme já mencionado anteriormente, esses professores em formação realizaram 20h de observação de aulas de LI nas escolas públicas da cidade, durante o Estágio I (2014.1), com o objetivo de fazer um diagnóstico da prática docente nos seus mais diversos aspectos (abordagem do professor, interação professor x aluno, planejamento, avaliação etc). A partir desse diagnóstico, eles elaboraram um projeto, que foi executado em forma de oficina ou minicurso, em 2014.2, durante o Estágio II. As perguntas 09 e 10 do questionário, foram voltadas para a elaboração e execução desse projeto: *[09] Que aspecto(s) motivou(aram) você para a elaboração do Projeto?; [10] Qual será o tema do minicurso que você realizará no próximo semestre? Quais os seus objetivos e a quem se destina esse minicurso?*

Para uma melhor visualização dos dados gerados, o quadro abaixo resume as motivações dos sujeitos da pesquisa e as características do projeto.



Quadro 06: Formulações dos sujeitos da pesquisa sobre os aspectos que os motivaram na elaboração do Projeto de Estágio e as características do mesmo. UNEB, Campus XIV, 2014.1.

Aspectos observados pelos professores em formação	Características do projeto
<p>[39] A1 - A questão dos materiais utilizados nas aulas de LI. Penso que o uso de um material autêntico possa desenvolver melhor a competência comunicativa do aluno.</p> <p>[41] A2 - A utilização de músicas de maneira apenas "recreativa" na maioria das vezes. A música é um texto que pode ajudar muito no aprendizado dos alunos.</p> <p>[43] A3 - A tentativa de substituir o grammar translation pelo content based através de um Project work, no intuito de fugir desses métodos tradicionais.</p> <p>[45] A4 - O meu foco é justamente a metodologia, pois o que me motivou foi como a língua inglesa está sendo ensinada hoje. Analisando outros regentes, pude perceber uma série de motivos pelos quais fazem com que a língua inglesa (estrangeira) não seja tão valorizada no ambiente escolar. Mas, vale salientar, que existem algumas exceções.</p> <p>[47] A5 - A percepção de um ensino baseado em regras e ensino vocabular descontextualizado, com pouco uso comunicativo.</p> <p>[49] A6 - A falta do ensino de literatura de língua inglesa me motivou a elaborar o anteprojecto com essa temática e, principalmente, porque literatura é um conhecimento a mais.</p> <p>[51] A7 - A possibilidade de contribuir de forma acadêmica para o melhoramento do ensino/aprendizagem da LE que estudo.</p> <p>[53] A8 - A necessidade e dificuldade dos alunos em terem contato com a língua inglesa, principalmente ao que se refere à leitura, que na maioria das vezes se torna apenas uma tradução em sala de aula.</p>	<p>[40] A1 - Penso em trabalhar com a mesma questão dos materiais, tendo como objetivo propor uma reflexão sobre como o uso de textos autênticos pode desenvolver melhor a competência comunicativa do aluno. O público alvo seriam futuros professores de inglês.</p> <p>[42] A2 - Eu ainda não tenho tema definido, mas sei que será voltado para música, com o objetivo de mostrar que dá para aprender com a mesma.</p> <p>[44] A3 - Ainda não possui</p> <p>[46] A4 - Ainda não tenho definido</p> <p>[48] A5 - Será sobre a abordagem comunicativa e será voltado para os professores em formação, com o objetivo de alertá-los sobre os benefícios dessa abordagem.</p> <p>[50] A6 - Os benefícios do ensino/aprendizagem de literatura inglesa, objetivando formar consciência crítica do aluno, destinado para o EF e EM.</p> <p>[52] A7 - Ainda não tenho certeza, mas quero focar em algo relacionado à pronúncia, porque acredito que seja algo relevante na aprendizagem da LE e merece uma atenção especial, sem desmerecer as outras habilidades é claro. Todas são de fundamental importância.</p> <p>[54] A8 - Tema: trabalhar as quatro habilidades com foco no reading e no speaking. Nosso objetivo é trabalhar de uma forma diferente, mais estimulante [para] a leitura e a fala em língua inglesa, respeitando os níveis de desenvolvimento de cada aluno, este minicurso é destinado àqueles que têm um nível básico ou nenhum em inglês.</p>

Fonte: a própria autora

A análise dos excertos nos mostra uma variedade de aspectos observados pelos participantes, o que por sua vez, contribuiu para uma variedade de enfoques na oferta das oficinas também. Esses aspectos podem ser agrupados em três categorias: [a] recurso didático, [b] metodologia de ensino e [c] habilidades linguísticas. A1, A2 e A6 consideraram que o uso de material didático autêntico, de músicas e textos literários, pode contribuir para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, a consciência crítica e o aprendizado do idioma. Já A3, A4 e A5 pontuaram que é preciso mudar a abordagem de ensino do professor, desvinculando-a de um ensino vocabular descontextualizado, com pouco uso comunicativo.

A8 indicou que o trabalho com as quatro habilidades linguísticas, em especial, a leitura, sem estar atrelada à tradução de textos, pode contribuir para o desenvolvimento linguístico de alunos. A7 também manifestou essa mesma preocupação. Entretanto, ele acredita que o trabalho com pronúncia é um aspecto relevante no processo de aprendizagem de uma LE.

Todavia, a preocupação com o ensino de vocabulário, leitura, pronúncia, regras gramaticais, pode indicar uma visão fragmentada de língua, com base na crença da “ideologia do pouquinho”, no ensino de “palavrinhas” (SANTOS, 2005, p. 152 apud BARCELOS, 2011, p. 155), que colabora para reproduzir um discurso negativo e determinista, impregnado pelas crenças comuns na nossa sociedade, em relação à escola regular, embasando a crença de que não se aprende inglês em escola pública.

No momento em que esses sujeitos planejaram e idealizaram um minicurso ou oficina, a partir de uma análise diagnóstica, eles queriam ofertar algo diferente daquilo que costumavam encontrar nas salas de aula de LI, nas escolas regulares. Nesse sentido, Florio-Ruane e Lensmire (1990 apud PAJARES, 1992) salientam que a maioria dos professores em formação tem um otimismo irreal e um sentimento em favor de si mesmo, que contribuem para eles acreditarem que os atributos mais importantes para o sucesso do ensino são aqueles que eles percebem neles mesmos. Além disso, eles acreditam que os problemas que seus professores enfrentaram, não serão enfrentados por eles e a grande maioria acredita que será melhor professor do que os seus professores foram.

Essa crença também ficou evidenciada na análise de dados na segunda categoria, quando esses professores em formação disseram como seria sua prática em sala de aula, a partir de suas percepções do que seria uma boa aula de LI.

Dentre todas as modalidades de Estágio oferecidas na grade curricular do Curso de Letras/Inglês, o Estágio Supervisionado II é singular na formação docente porque representa a primeira oportunidade que o professor em formação tem de concretizar algo planejado por ele mesmo, a partir de uma análise diagnóstica. Ele não fica limitado ao conteúdo programático de uma unidade letiva. Ele é o responsável pelo projeto, planejamento, seleção de recursos e materiais didáticos, abertura de inscrição, realização e avaliação da oficina ou minicurso. Esse professor impregna todas essas etapas com suas expectativas de oferecer algo que ele considera relevante para o aprendiz de LI, mas que não encontrou em suas experiências anteriores.

Durante o Estágio II (2014.2) os projetos individuais cujos temas dialogavam, foram adaptados para serem realizados em dupla, dando origem a um projeto único que foi ajustado, para concretizar-se em uma oficina, com as orientações da Professora K. A realização das oficinas em dupla se tornou mais exequível diante de duas dificuldades enfrentadas naquele semestre, por causa do período do mesmo (01/09/14 a 15/01/15): encontrar local para realização das oficinas e ter público inscrito.

No dia 25/11/14 eu assisti ao encontro da professora K com os alunos de Estágio II (incluindo os sujeitos da pesquisa), quando eles apresentaram o projeto já adaptado pelas duplas, juntamente com a proposta de atividade para a oficina. Alguns ajustes foram sugeridos pela professora para que tudo tivesse organizado para os dias 09 e 10/12/14 nos turnos matutino e vespertino, data da realização das oficinas. Ao final, os estagiários ficaram organizados como mostra o quadro a seguir. Não são apresentados nesse quadro as oficinas dos alunos que não participaram da pesquisa.

Quadro 07: Distribuição das oficinas de Estágio Supervisionado II. UNEB, Campus XIV, 2014.2.

Estagiários	Tema
A2 e A6	A importância da música no ensino/aprendizagem de LI em escolas públicas

A3 e A4	Project Work – Método para um ensino de inglês como LE contextualizado
A8 + estagiário matriculado na turma	<i>Speaking and Reading Universe</i> – Ensino/aprendizagem de LI com foco nas habilidades de <i>speaking</i> and <i>reading</i> : ferramentas para ampliar o interesse dos aprendizes
A1 e A5	Práticas autênticas para leitura em LI nas escolas públicas
A7	Linguagens visuais construindo uma língua estrangeira: imagem, cultura, ensino, sentimento e comunicação.

Fonte: a própria autora

Diante do esvaziamento das oficinas, o que trouxe grande frustração para os estagiários, ficou inviável uma observação mais apurada da prática desses sujeitos. A3 e A4, por exemplo, tinham como público-alvo, professores em formação no próprio curso, em semestres anteriores. Como não houve inscritos, eles adaptaram as atividades para alunos do EF II de uma escola pública da cidade, que foram até a universidade para participarem da oficina.

Talvez a falta de inscrição de colegas do próprio curso tenha se dado em função do semestre atípico em relação ao período, ao excesso de atividades extras promovidas pelo NUPE, a preocupação com o cumprimento de carga horária por parte dos docentes e o envolvimento dos discentes em muitas atividades extracurriculares.

Apesar de ter sido inviável acompanhar a prática dos sujeitos da pesquisa nas oficinas, durante o Estágio II, pelos motivos já mencionados, as suas propostas refletiram as discussões implementadas na segunda oficina realizada durante a pesquisa (segundo momento catalisador de reflexão), no dia 17/11/14.

Nesse encontro (2014.2), eles discutiram, em grupo, características do que consideraram ser uma boa aula de LI, elencadas por eles mesmos em 2014.1, e que foram coletadas através de questionário. Dentre elas, as mais citadas foram o trabalho com as quatro habilidades linguísticas, um ambiente acolhedor, atividades prazerosas incluindo músicas e filmes, textos interessantes, autênticos e atuais. Essas características foram encontradas nas propostas das oficinas, apresentadas à Professora K.

Talvez a preocupação com essas características tenha ressonância com os aspectos da formação escolar de cada um dos sujeitos, que se aproximaram aos do narrador do texto lido na primeira atividade proposta nessa oficina (Leitura da Narrativa 14, In: Inglês em Escolas Públicas não funciona?, p. 13), quando

destacaram dois aspectos: pouco uso da LI nas aulas e abordagem de ensino com foco gramatical.

Ainda nessa segunda oficina o grupo identificou a metáfora da participação (PAIVA, 2011, p. 33), a partir da leitura do texto *Ilusão, aquisição ou participação* (segunda atividade proposta) como a mais próxima da sua concepção de ensinar/aprender uma LE, porque entende que “a aprendizagem é uma atividade situada em comunidades de prática” e não um acúmulo de informações, estruturas, vocabulário solto.

Portanto, este **dizer** será melhor analisado durante as observações no Estágio Supervisionado III, quando os participantes experimentaram a regência em sala de aula de LI no EF II, em escolas públicas, possibilitando avaliar a relação entre o dizer e o fazer, um dos objetivos dessa pesquisa.

Alguns desses professores em formação levaram para o Estágio Supervisionado III (2015.1) as propostas pedagógicas adotadas no Estágio II, para serem adaptadas a uma sala de aula de LI nas escolas públicas. São exemplos A3 e A4, A1 e A5, A7. Esse semestre iniciou em 02/03/15 mas foi interrompido por uma greve docente deflagrada no dia 08/05, com data de início para o dia 13/05.

Essa greve durou quase três meses, como já fora explicado no capítulo introdutório, e toda a atividade de Estágio Supervisionado foi suspensa. Os alunos já tinham se apresentado às escolas, feito credenciamento etc. Já tinham iniciado os primeiros planejamentos e realizado coparticipação como previsto no Regimento Setorial de Estágio. O Estágio III de regência no EF II aconteceria durante a 2ª unidade letiva. Porém, como o fim da greve só se deu no dia 06/08/15, o estágio aconteceu na 3ª unidade, que iniciou na primeira semana de agosto.

A principal dificuldade enfrentada pelos estagiários foi cumprir a carga horária de regência no EF II (20h) em um período de tempo bastante curto do calendário da UNEB. Dessa forma, os alunos estagiaram em dupla (A1 e A5; A6 e A8; A2 e A7; A3 e A4) e em duas turmas de LI. Além da própria turma na qual tinham feito coparticipação antes da greve, ficaram responsáveis por mais uma turma. Os participantes da pesquisa ficaram distribuídos em três escolas como já fora indicado no capítulo introdutório.

Em 14/09/15 reiniciei a pesquisa de campo, com a etapa de visitação e acompanhamento dos estagiários nas escolas públicas da região. Ao final de cada

aula observada, eu dei um retorno imediato aos estagiários, tomando por base uma ficha que levei a campo para registrar os encontros e desencontros entre o discurso e a prática de sala de aula. Nessa ficha, estavam registradas algumas falas dos sujeitos da pesquisa, geradas em etapas anteriores através de questionário e entrevistas, a respeito das suas concepções de ensino de LI, com base nas suas expectativas já descritas, sobre o que seria uma boa aula de LI.

Assim, foi possível cada estagiário verificar o que disse e pensa a respeito do que seja ensinar um LE nas escolas públicas, de como seria uma aula de LI sua, que aspectos valorizaria nessa aula. Registrei durante as observações feitas tudo que estava relacionado à prática docente: tipo de abordagem, uso da língua estrangeira, papel do professor (centralizador x mediador), relação professor / aluno, motivação do professor e dos alunos. Esses registros foram feitos para que, ao final da aula, eles servissem de recursos para uma reflexão sobre a própria prática, o que SCHÖN (1983) chama de *reflection-on-action*.

Salientei aos professores em formação que o meu objetivo não era o de tecer críticas às suas práticas, ou de mostrar caminhos a percorrer. Era, antes de mais nada, o de levá-los a pensar porque reproduzimos práticas que muitas vezes criticamos e de ponderar que, apesar dos aspectos contextuais encontrados nas escolas, e que muitas vezes são desfavoráveis à prática docente, é possível realizar aulas da forma que idealizamos.

No dia 14/09/15 acompanhei as aulas de A1 e A5, no turno matutino, 9º ano B (02 aulas geminadas). Esse encontro foi continuação de uma sequência de aulas, já que eles estavam na terceira semana de aula. O assunto gramatical desse encontro foi o “Passado Simples dos verbos”. O objetivo geral era reconhecer as formas e usos do Passado Simples e, como objetivo específico, interpretar textos do gênero quadrinhos, além de revisar verbos no passado simples.

A análise desses objetivos mostra uma inversão de prioridades que pode traduzir a maneira como o professor compreende, na prática, a melhor forma de ensinar uma LE, que, por sua vez, pode ter origem na sua concepção de ensinar/aprender uma língua. Será que o reconhecimento do uso de um tempo verbal, pode garantir a interpretação de um texto? A capacidade de interpretação é uma competência que precisa ser desenvolvida e priorizada. O estudo da estrutura

da língua é uma consequência, que pode vir imbricada nesse objetivo maior, caso o professor julgue necessário para a compreensão e aprendizagem dos alunos.

Assim, por exemplo, apesar de A5 ter relatado que o ensino com foco na estrutura da língua e na aprendizagem de vocabulário descontextualizado terem chamado a sua atenção durante as observações no Estágio Supervisionado I (excerto 47), fato que a motivou a ofertar uma oficina no Estágio Supervisionado II que falasse sobre os benefícios da abordagem comunicativa (excerto 48), na prática, a preocupação com o estudo da estrutura da língua já se mostra prioritária desde a etapa do planejamento das aulas. Esse fato também foi de encontro ao que afirmou A1, quando disse “que gostaria de dar condições aos alunos de utilizarem a língua em seu uso real” (excerto 28).

Os estagiários prepararam cartões com as formas de infinitivo e de passado simples dos verbos, escritas em cada um deles, para que os alunos encontrassem os pares. O texto em tirinha tocou em um tema que continua sendo bastante atual e polêmico que é a questão da queimada e do desmatamento das nossas florestas, mas isso foi explorado superficialmente. Apesar de constar no plano da aula questionar os alunos “sobre o que entenderam da tirinha e falar um pouco sobre essa realidade do desmatamento no nosso país e se eles acham que isso acontece também na nossa região”, percebi que houve pouca reflexão e participação por parte dos alunos.

O procedimento seguinte seria “pedir que os alunos foquem na estrutura das frases da tirinha”; “explicar que o tempo verbal predominante nessa tirinha é o *Simple Past* e mostrar para os alunos em quais casos esse tempo verbal deve ser utilizado”; “mostrar para eles também como formar uma frase na afirmativa, negativa e interrogativa do *simple past*”.

A escolha de gênero textual, priorizando um texto autêntico, cujo tema era bem relevante e conhecido por todos, ficou empobrecida, na medida em que o texto foi usado como pretexto para se trabalhar aspectos da estrutura da língua. Ou seja, a preocupação de A1 com o uso de texto autêntico para ajudar ao aluno a desenvolver a sua competência comunicativa (excerto 39) esteve presente nessa etapa. Entretanto, a concretização dessa preocupação ficou comprometida, na medida em que o foco da aula foi o estudo da estrutura da língua.

As atividades seguintes também foram voltadas para o estudo do ponto gramatical em questão: exercício com várias frases no passado simples para que os alunos marcassem todas as ações que realizaram naquele mesmo dia (ex.: *I woke up before 7:30h / I woke up after 7h*); atividade com mímicas em grupo para adivinhação da ação executada (ex.: *I drank orange juice this morning; I played soccer yesterday*). A atividade proposta para casa estava disponível no site <<http://englishatwork.com.br/jogo-da-velha-verbos-irregulares/>>, para possibilitar aos alunos o exercício do passado dos verbos irregulares, através do jogo.

Percebi alguns desencontros entre o discurso desses professores em formação e suas práticas. No discurso de A1, uma boa aula de LE, além de envolver as 4 habilidades da língua, deve instigar a competência comunicativa dos alunos. Apesar dessa aula ter como objetivo específico “interpretar textos do gênero quadrinhos”, a habilidade de leitura não foi cuidadosamente desenvolvida, o que comprometeu a interpretação da tirinha. O texto foi entregue aos alunos para que eles lessem individualmente e tentassem entender do que se tratava. Percebi pouco envolvimento dos alunos nessa atividade. A língua inglesa não foi usada na aula, apenas em vocábulos soltos. 90% da aula foi dada em língua portuguesa, fato que contribuiu para distanciar ainda mais o contato do aluno com o idioma.

Vale salientar que essa escola recebeu alunos naquele ano (2015) provenientes de várias outras escolas devido à municipalização do ensino. As escolas estaduais absorveram alunos do 7º ano em diante. Várias escolas municipais da cidade foram fechadas. Essa turma especificamente era bastante heterogênea em termos de idade. Mostrou-se bastante agitada e desmotivada em relação ao aprendizado da língua. No total de 30 alunos matriculados, apenas 12 estavam presentes. A5 solicitou que um desses presentes saísse da sala por conta de indisciplina, muita conversa no fundo da sala, total descompromisso com o próprio aprendizado.

No discurso de A5 (2014.1), uma boa aula de LI deve ser participativa e comunicativa, com o ensino de assuntos relevantes de acordo com o contexto da turma e menos explicitação de regras gramaticais. Nesse encontro, observei o foco no professor, pouca participação dos alunos. No entanto, apesar do ponto gramatical ter sido o foco, houve uma preocupação por parte dos professores em formação em



diversificar as atividades propostas (leitura de tirinha, frases de ações no passado simples, mímica).

Vale lembrar que esses alunos são excelentes na universidade, na apreensão dos conteúdos, na participação e discussão das atividades. Muitos defenderam no TCC questões relacionadas à formação do professor, como A1 que versou sobre leitura. Entretanto, na hora da prática, há uma dificuldade em romper com determinadas crenças, o que nos mostra que apesar da formação profissional exercer importante papel na orientação do comportamento do professor, isso não implica necessariamente mudanças cognitivas, entendendo cognição como a junção de três elementos – crenças, conhecimento e atitude. No dizer de Borg (2003, p. 91), “mudança de comportamento não implica mudança cognitiva e essa não garante mudanças no comportamento também”.

Retornei ao Colégio X no dia 16/09 para acompanhar mais duas aulas de A1 e A5 em outra turma de 9º ano, desta vez nos dois primeiros horários do turno vespertino. Tratava-se de uma turma bem pequena, com apenas 10 alunos matriculados, mas nem todos frequentavam. Nesse encontro só havia 03 alunos quando a aula começou, fato que atrapalhou a atividade de aquecimento planejada pelos estagiários.

O assunto da aula era *Modal Verbs* e o objetivo geral era reconhecer a função e os usos do verbo modal *WOULD*. O aquecimento planejado estava relacionado com a atividade seguinte, que seria um texto cujo tema era “Diversidade e Inclusão”. A proposta era colar na testa dos alunos uma etiqueta contendo um rótulo (ex: sou engraçado) e um comando (ex: ria), mas a pessoa que estava com a etiqueta não sabia o que estava escrito nela. Os estagiários pretendiam que, através daquela “dinâmica dos rótulos”, cada participante sentisse a reação do outro e pudesse discutir em grupo sobre diversidade e inclusão. As três alunas presentes ficaram tímidas para realizar a atividade e, conseqüentemente, não discutiram nada, nem compreenderam a proposta. Não houve conversa, nem interação. O que estava planejado para durar uns 20 min, não chegou nem a 10 min.

Atividades como esta que foi proposta por A1 e A5 servem de exemplo para que o professor em formação compreenda o cuidado que precisamos ter ao selecionar e pensar em atividades com um grupo de alunos, para não correr o perigo de expor ninguém. Não houve participação, nem interesse em compreender a

proposta da atividade, porque os alunos se sentiram expostos ao ridículo e tímidos diante do grupo, ainda que essa não tenha sido a intenção de A1 e A5.

No discurso de A5 (2014.1), ela procura em suas aulas trabalhar com textos interessantes, buscando sempre fazer uma atividade de pré-leitura divertida e/ou curiosa. Talvez essa tenha sido a sua intenção quando pensou na dinâmica do rótulo, mas eles não levaram em consideração o número reduzido de alunos em sala, nem o perfil desses alunos para esse tipo de atividade.

A atividade seguinte foi a leitura individual do texto *Diversity and Inclusion*, para discussão posterior sobre o tema. A5 pediu que os alunos tentassem entender o que estava dito no texto, usando estratégias de leituras já conhecidas por eles, mas isso não aconteceu de fato. Os alunos não demonstraram conhecimento sobre estratégias de leitura (*skimming, scanning, preview, cognates*), para que pudessem utilizá-las como foi solicitado. No momento dessa atividade, chegaram mais dois alunos, fato que dispersou um pouco os presentes até que eles se “situassem” no contexto e tempo da aula em curso. Houve pouco envolvimento dos alunos nessa atividade. Não aconteceu o debate que os estagiários planejaram. O restante da aula teve como foco o aspecto gramatical, usando o texto como recurso. Nessa atividade já tinham 06 alunos em sala.

Assim como na aula do dia 14/09, a LI foi muito pouco usada em sala, a aula foi bastante centrada no professor, houve mais explicação em detrimento de pouca prática e participação dos alunos. As atividades planejadas para gerar discussão e motivar os alunos a participar da aula não tiveram bons resultados.

Apesar de, no discurso, A5 e A1 se preocuparem em ensinar a LI de uma forma comunicativa, trabalhando as 04 habilidades linguísticas, nesses quatro encontros dessa semana, isso não foi observado. É importante salientar que apesar do planejamento estar, de certa forma, coerente com o que eles verbalizam em termos de “não trabalhar gramática isolada” e “usar textos autênticos para desenvolver melhor a competência comunicativa”, quando planejaram dar um viés mais funcional ao uso da língua inglesa, na prática, o texto foi mais usado como recurso para abordar um ponto gramatical. O trabalho com leitura e produção textual ficou negligenciado. Não foram exploradas as estratégias de leitura necessárias para o desenvolvimento dessa competência por parte dos alunos.

A observação no contexto de ação desses professores em formação, durante a regência no Estágio III, permitiu verificar que professores (em pré-serviço) mantêm vivas as imagens de suas experiências como estudantes, que, por sua vez, podem influenciar suas futuras práticas como professores. Esse fato encontra explicação na natureza episódica das crenças (*episodic structure*) salientada por Nespor (1987 *apud* PAJARES, 1992), que, por sua vez, pode contribuir para que A5 e A1 repitam práticas anteriormente criticadas por eles.

Continuando as visitas, no dia 14/09, à tarde, fui ao Colégio Y para acompanhar as aulas de quatro estagiários: A6 e A8; A7 e A2. A6 e A8 ficaram responsáveis por duas turmas de 6º ano, sendo que uma delas com aulas geminadas na segunda-feira (6º ano F) e a outra com aulas separadas – 01 aula na segunda-feira e 01 aula na quarta-feira (6º ano E). No dia 14/09, portanto, acompanhei três aulas no total. Não foi possível assistir à aula da quarta-feira no 6ºano E, porque eu estava no mesmo horário, no Colégio X, acompanhando a aula de A5 e A1.

A6 e A8 estavam na terceira semana de aula. O que mais chamou minha atenção nessa escola foi a indisciplina. Na sua parte estrutural, o prédio tem inúmeras grades com cadeado. O muro é alto, mas, ainda assim, os alunos conseguiam transpor essas barreiras para faltar aulas. A minha primeira impressão assim que cheguei e me dirigi para o andar superior com os estagiários, foi como se tivesse entrando em um presídio. A indisciplina era geral. Entrar e sair da sala, a qualquer hora, foi corriqueiro. Invadir a sala alheia para chamar um colega, muitas vezes para “faltar” aula, também foi comum presenciar. Derrubar cadeiras, bater portas, falar alto, conversar durante as aulas, usar fone de ouvido durante as aulas, atirar bolas de papel nos colegas, foram ações que presenciei durante as visitas realizadas. Essa escola foi municipalizada em 2014 e oferecia, naquele ano, os 6º e 7º anos do EF. Na turma de A6 e A8 havia mais de 30 alunos matriculados, mas só tinham 10 alunos na sala.

Ao encontrar as estagiárias, A8 relatou como se quisesse me prevenir do que eu iria assistir durante a aula: “os alunos não sabem nada da LI, nem o pronome I”. A fala de A8 pode revelar uma crença implícita que encontra ressonância da fala de A6, quando ela fez a seguinte afirmação em etapa anterior nessa pesquisa: “Sabendo que eles nem sabem direito a sua língua (...)” (OFICINA 1, CD 39:19’,

13/05/14). A crença de que os alunos da escola pública não sabem português, quanto mais inglês, tem contribuído para negar as oportunidades de aprendizagem tanto da LM como da LI. (BARCELOS, 2011)

No planejamento que A6 e A8 fizeram para aquele encontro, o assunto era o Presente Simples dos verbos. Elas elencaram como objetivos específicos: diferenciar as alterações sofridas nos verbos conjugados nas terceiras pessoas do singular nas frases afirmativas; aprender sobre o uso das partículas DO /DOES, em frases negativas e interrogativas; desenvolver a percepção dos tipos de gêneros apresentados. Ou seja, o planejamento já dava indícios que seria uma aula focada em aspectos gramaticais, sem nenhum uso funcional da língua, a não ser pelo terceiro objetivo que, por sua vez, não estava bem claro.

No início da aula, foram distribuídas duas placas entre os alunos, com a seguinte indicação: YES, I DO; NO, I DON'T. O objetivo era fazer os alunos responderem, com o auxílio dessas placas, a perguntas gerais do tipo: Do you like chocolate? Foi usada muita tradução quando a atividade poderia ter sido enriquecida com gravuras e *realia* para facilitar a compreensão de vocabulário novo por parte dos alunos e auxiliar no uso da língua. Assim, logo após a pergunta DO YOU LIKE ICE CREAM?, por exemplo, vinha uma outra pergunta: VOCÊS SABEM O QUE É ICE CREAM?

A função do uso do presente simples nesta atividade para abordar as preferências (*likes / dislikes*), que seria uma das funções do uso das estruturas propostas para aquela aula, não foi contemplada nem no planejamento. O enfoque do planejamento foi gramatical e, com isso, perdeu-se mais uma oportunidade de vivenciar a língua em uso.

A aula foi dada majoritariamente na língua portuguesa, salvo o uso da língua inglesa nas perguntas e respostas dos exercícios. As atividades seguintes foram todas voltadas para a estrutura da língua. Houve muita explicação no quadro sobre a estrutura do Presente Simples (o professor como centro da aula), sobre o seu uso e, finalmente, a realização de atividades escritas, onde a primeira continha 19 (dezenove) sentenças para os alunos inserirem nas lacunas o verbo auxiliar correto e a segunda, eles teriam que completar com “s”, “es”, “ies” 28 (vinte e oito) verbos conjugados na terceira pessoa do singular, no presente simples.

Foi perceptível que a motivação dos alunos caía à medida que a aula transcorria. Isso só contribuiu para aumentar a indisciplina já existente na turma. Apesar de no discurso de A8 e de A6 (2014.1) elas pontuarem que em uma aula de LI deve ter abordagens metodológicas interessantes, planos de aula diversificados e dinâmicos, a fim de atender às necessidades dos alunos no que diz respeito à aprendizagem de inglês, nesse encontro o enfoque da aula foi estritamente voltado para a estrutura da língua.

Tanto A8 como A6 mostraram-se preocupadas com o desenvolvimento das habilidades linguísticas e verbalizaram isso em seus discursos, em momentos anteriores. Entretanto, não foi desenvolvida ou proposta nenhuma atividade com esse fim nesses encontros.

Outro aspecto muito importante que A6 pontuou em seu discurso foi a falta do ensino de literatura em LI, fato que a motivou a elaborar o anteprojeto de Estágio II (2014.1). Durante esse encontro, não foi trabalhado nenhum tipo de texto, seja literário ou não, apesar de ter sido traçado, no planejamento, o objetivo de “desenvolver a percepção dos tipos de gêneros apresentados”. Portanto, a habilidade de leitura também não foi contemplada.

As observações realizadas até aquele momento, me permitiram verificar como crenças sobre ensino são bem estáveis na época em que o estudante chega à universidade. “Alunos trazem essas crenças para a formação de professor; professores as levam para suas escolas e salas de aula”. (PAJARES, 1992, p. 88). Elas influenciam a seleção de ferramentas cognitivas com as quais é possível interpretar, planejar, selecionar tarefas ou tomar decisões. Exercem, portanto, papel relevante na definição do comportamento e organização do conhecimento e informação, como nos diz Pajares (1992).

As crenças construídas por A6 e A8, assim como as de A1 e A5, podem ter se tornado obstáculos para eles conseguirem implementar na prática o que almejavam nos seus discursos, nos semestres 2014.1 e 2014.2. Isso reflete a natureza paradoxal das crenças, como afirma Barcelos (2006, 2006c, 2007).

Entretanto, é preciso levar em consideração os fatores contextuais que podem ter influenciado a relação de crenças / ação (BARCELOS, 2006c, 2007a; BORG, 2003; PAJARES, 1992). No caso específico dessa escola (João Paulo Fragoso), o contexto não oferece um ambiente acolhedor e propício à

aprendizagem, nem para alunos, nem para professores. A questão da indisciplina é geral nesse ambiente e não é exclusiva na sala de aula de Língua Inglesa, segundo informação da professora regente, que acompanhou o estágio e também esteve presente nos dias que eu visitei a escola.

Ao final desses encontros, eu conversei com os sujeitos da pesquisa, no próprio ambiente escolar, socializando com eles o que tinha anotado durante a observação das aulas e o que eu já tinha levado escrito nas fichas organizadas *a priori*, com base nos seus depoimentos em etapas anteriores da pesquisa, em relação ao que seria “uma boa aula de LI” para eles, iniciando a reflexão (*reflection-on-action*), segundo SCHÖN (1983, 2000), com o seguinte questionamento: *O que você considera que pode ter contribuído para que você não tenha concretizado o que afirmou em 2014.1 e 2014.2 sobre como seria uma boa aula de LI e uma aula típica sua?* Todos apontaram para fatores contextuais que dificultaram as suas práticas, dentre eles a falta de motivação dos alunos e a indisciplina.

Entretanto, uma resposta me chamou a atenção em particular. Foi a de A8 que respondeu, perguntando: *“Eu disse isso?”*. E eu respondi: *“Disse sim, você registrou sua resposta naquele primeiro questionário e a confirmou em discussões posteriores”*. Esse fato nos mostra como o Estágio Supervisionado pode contribuir para os alunos tomarem conhecimento de suas crenças através de uma prática de reflexão, com base em uma visão construcionista da realidade que o profissional lida, na qual as visões, apreciações e crenças estão enraizadas, como afirma SCHÖN (2000).

Logo após o término da aula de A6 e A8, eu me dirigi para as turmas de A2 e A7. Eles ficaram responsáveis por duas turmas de 7º ano. O 7º E era uma turma mais agitada e indisciplinada. Alguns alunos nessa turma eram provenientes de turma da EJA (Educação de Jovens e Adultos), que foram extintas em 2015 nessa escola. Por essa razão, era possível perceber uma heterogeneidade em termos de idade na turma. Uma minoria demonstrou interesse na aula, mas participou timidamente. O 7º ano G era uma turma mais tranquila e participava um pouco mais das aulas.

No encontro do dia 14, o tema foi horas (*TIME*) e os objetivos foram: usar recursos visuais, objetivando uma compreensão mais efetiva; contextualizar o conteúdo com o dia-a-dia dos alunos; trabalhar as horas em inglês. A2 e A7

tentaram adaptar suas propostas do Estágio II para a sala de aula no Estágio III, em especial A7 cuja preocupação voltava-se muito para a questão da pronúncia na L-alvo, aspecto declarado por ele em etapas anteriores (2014.1 e 2014.2) e, para isso, ele acreditava que o uso de recursos imagéticos iria contribuir com tal intuito.

Inicialmente, foi feita uma revisão de números de 01 a 50, antes de entrar no tema desse encontro. Observei que A7 apresentou a pronúncia dos números, pedindo que os alunos repetissem, mas não possibilitou que eles praticassem. Percebi que os alunos se animaram em repetir a pronúncia dos números, mas por não terem tido a possibilidade de irem além de uma mera repetição, eles foram perdendo a motivação.

Apesar de no planejamento ficar evidenciada a preocupação de ambos os estagiários com um ensino mais funcional da língua, a execução mostrou-se mais voltada para o ensino tradicional da mesma. A expectativa dos estagiários em fazer a atividade de repetição dos números era a de facilitar a atividade seguinte com horas (*TIME*). Entretanto, essa expectativa foi frustrada no momento em que ninguém respondeu à pergunta feita por A7: *What time is it?* O silêncio dos alunos evidenciou a falta de compreensão dos mesmos diante da lacuna que se criou com o uso de atividades que deram conta de partes isoladas da língua. Houve muita explicação e repetição, mas pouca prática, ou melhor, nenhuma funcionalidade.

O passo seguinte foi abordar o cotidiano dos alunos através do uso das horas. Antes de introduzir a expressão *WHAT TIME ...?*, os estagiários apresentaram aos alunos vários slides de ação (*eat, study, sleep etc*) com o uso do notebook. Os estagiários tiveram o cuidado para que todos eles vissem e repetissem os verbos. O objetivo era explorar e elucidar previamente um vocabulário específico, para então abordar as atividades do cotidiano dos alunos. Entretanto, esse procedimento caracterizou-se como uma grande lista de verbos descontextualizados e, por isso, os alunos não perceberam, mais uma vez, o objetivo da atividade.

Ou seja, apesar de ter sido usado recurso imagético e tecnológico nessa aula, conforme A7 apontou em seu discurso como algo importante nas aulas de LI, ele foi usado de forma restrita para apresentar listas de palavras descontextualizadas, que geralmente são escritas na lousa e copiadas nos cadernos pelos alunos, conforme eles relataram em suas observações durante o Estágio I. Em outras palavras, só mudou o recurso pedagógico (da lousa para o notebook); o propósito foi o mesmo.

Nesse encontro, foi dada uma ênfase na pronúncia de palavras descontextualizadas: primeiramente, a pronúncia dos numerais de 01 a 50; em seguida, a pronúncia de verbos. Tudo isso para chegar ao tema HORAS. A aplicação disso no contexto real dos alunos foi precária. Como já foi dito anteriormente, o enfoque na pronúncia ficou evidenciado no discurso de A7 no semestre anterior (2014.2), quando ele afirmou que esse aspecto merece atenção especial no ensino de línguas. Mas ele também disse que algo que o deixa um pouco frustrado é não poder praticar a oralidade como gostaria.

É claro que a pronúncia correta das palavras em um idioma traz resultados positivos para a fluência do aprendiz e, conseqüentemente, para a comunicação, mas não é por si só garantia para o desenvolvimento da competência oral. É preciso que se implemente nas salas de aula o uso discursivo da língua dentro de determinado nível linguístico e, para isso, várias habilidades precisam ser contempladas de forma significativa para o aluno.

Com isso, o que ficou evidenciado durante a segunda oficina (2º momento catalisador de reflexão) em 2014.2, quando todos afirmaram se identificar com a “metáfora da participação” proposta por Paiva (2011), em uma das atividades realizadas para fomento de discussão, não encontrou congruência nessas práticas observadas.

Outro aspecto que merece ser mencionado e que foi colocado por SCHÖN (2000, p. 28) é que a ênfase dada ao consumismo de “habilidades rígidas”, pode contribuir com a resistência às demandas de qualquer reflexão sobre a prática, que não traga a promessa de uma utilidade imediata.

No discurso de A2 (2014.1), ela considera que uma aula de LI deve sempre apresentar textos interessantes, temas atuais, música, filmes e/ou séries. Nesse encontro não foi planejado nenhuma atividade com esses recursos. Vale salientar que os recursos básicos disponibilizados pela escola (lousa branca e piloto) estavam em péssimas condições. O quadro estava tão manchado que era difícil enxergar o que os estagiários escreviam. Da mesma forma, a tinta da caneta-piloto estava tão fraca que se misturava nas manchas existentes no quadro. Não existia aparelho de som disponível, nem televisão ou Datashow. Nesse encontro, A2 e A7 usaram o quadro para escrever os números de 01 a 50 e, em seguida, para desenhar os



relógios. A falta de qualidade nos recursos didáticos se constituiu fator negativo nesse processo de aprendizagem.

Percebi que a falta de participação dos alunos na turma do 7º E incomodou A7 a tal ponto, que ele chegou a perguntá-los claramente: “Por que vocês não estão participando?”. No encontro do dia 16/09, após a aula com a turma do 7º E, tivemos a oportunidade de conversar com mais calma porque havia um intervalo de uma hora para a aula seguinte, com a turma do 7º G, como será descrito logo a seguir.

Na primeira turma (7º E), foi retomado o assunto sobre horas e acrescentado os dias da semana em forma de música. As mesmas características da aula do dia 14/09 foram observadas nesse encontro: foco no professor; muita explicação; pouca prática; atividade descontextualizada; muita cópia no quadro. O uso da LI aconteceu de forma mais intensa do que em relação à maioria dos estagiários observados até então, não se limitando apenas às atividades propostas.

Durante a conversa que eu tive com A7 e A2 percebi que ambos estavam desanimados e frustrados com o andamento das aulas que estavam realizando. A7 me disse que deveria existir uma disciplina na universidade que ajudasse a eles a lidar com a indisciplina. Ele desabafou, descrevendo como ele percebia cada estágio pelo qual passou até aquele momento. No seu relato, ele contou que, no Estágio I, eles se dirigiram às escolas para observarem aulas com um olhar crítico para a prática de um professor. No Estágio II, eles planejaram e idealizaram minicursos contando com recursos variados, planejamentos baseados em inúmeras ideias discutidas durante as aulas teóricas. Quando chegou no Estágio III, achando que tudo que aprendeu ia dar certo, que o que ele criticou nas observações feitas não iria acontecer com ele, ele se percebeu passando pelos mesmos problemas e frustrações.

Ponderamos juntos que não existe uma fórmula mágica que possa ser ensinada para ser aplicada a cada adversidade que surgir no contexto de sala de aula. Da mesma forma, jamais poderia existir uma disciplina que pudesse ensinar a lidar com a indisciplina, como se fornecesse respostas para todos os problemas, porque sequer conhecemos todos os problemas. O que uma universidade pode e deve fomentar são espaços para socialização, discussão, reflexão entre diferentes profissionais envolvidos com a educação. Nesses momentos de reflexão, podemos

indicar e pensar em caminhos, mas de forma hipotética, sem a pretensão de elegê-los como soluções.

A7 e A2 afirmaram que participar desse tipo de pesquisa foi muito importante para eles. Para A7, esse acompanhamento deveria existir sempre, com todos os alunos. Essa tomada de consciência se deu no momento em que eu os convidei a visitar o discurso deles (dados gerados em etapas anteriores) e confrontar com a própria prática, ou seja, eles reviram o que eles tinham dito a respeito do que seria uma boa aula de LI para eles e analisaram o que eles estavam realizando.

A partir disso, os convidei para analisar comigo como foi a aula com a turma do 7º E e fiz uma única sugestão: experimentem realizar uma aula colocando os alunos como o foco do processo de aprendizagem e não vocês. Façam os alunos usarem a língua no seu nível de proficiência e evitem fazê-los, estritamente, ouvir sobre a língua e repetir palavras descontextualizadas.

Eu não tive o objetivo de intervir no planejamento deles, principalmente porque eu não era a professora-orientadora dessa disciplina naquele semestre. Pretendi apenas ajudá-los a perceber que nós, professores, quando estamos na prática, precisamos estar atentos às respostas dos alunos. O silêncio e a falta de participação também são respostas. Por que não tentar um procedimento diferente a partir do tema colocado no planejamento para aquela aula? O famoso “plano B” que eles tanto falam nas aulas de estágio, pode ser uma mudança de procedimento e não unicamente uma atividade extra. O que eu sugeri foi que eles tentassem fazer diferente do que fizeram na outra turma, para tentarem se aproximar dos interesses daqueles alunos.

Assim, quando a aula da turma do 7ºG começou, eles mudaram o procedimento para aquele planejamento. Realizaram uma competição entre grupos, onde cada um respondeu ou tentou responder perguntas com WHAT TIME ....?, sobre seu cotidiano. Ao final dessa aula, A7 me disse que se sentiu menos cansado e percebeu que os alunos participaram mais.

A sensação de “menos cansado” relatada por A7 pode ter se dado pelo fato dele ter saído do papel central na aula; ele apenas mediou a atividade proposta e permitiu que os alunos experimentassem a língua estrangeira, acessando seus conhecimentos prévios e apreendendo, de uma forma mais dinâmica, novas

informações. Nesse formato, os alunos passaram a se ajudar, usando a língua inglesa, mesclada com a LM, a fim de descobrir informações sobre os colegas.

A situação vivenciada por A2 e A7 mostra que a realidade docente é permeada de zonas indeterminadas de prática, que são geralmente conflituosas, singulares e cheias de incerteza. “O que fazer quando o caso não está no manual?”. (SCHÖN, 2000, p. 17). São justamente essas zonas que levam o profissional a refletir sobre a ação, como nós fizemos, a partir das inquietações surgidas. Ao fazer isso, ele “comporta-se mais como um pesquisador, tentando modelar um sistema especializado, do que como um ‘especialista’ cujo comportamento é modelado”. (SCHÖN, 2000, p. 33). Responder às zonas indeterminadas de prática implica em refazer parte do mundo prático e revelar processos geralmente tácitos de construção de uma visão de mundo impregnada com nossas crenças.

Dando continuidade às visitas, na terça-feira, dia 15/09/15, visitei o Colégio Z, para acompanhar A3 e A4. Eles foram os únicos desse grupo de pesquisa que pegaram apenas uma turma devido ao choque de horário com o trabalho, mas conseguiram que a professora de Educação Física e o professor de Língua Portuguesa cedessem alguns horários de aula para eles.

A3 usou a Língua Inglesa a maior parte do tempo da aula. Os estagiários deram continuidade ao *Project Work* iniciado no Estágio II. Aplicaram nesse encontro o passo 05 do projeto (coleta de informações específicas para o desenvolvimento do trabalho). Trabalharam com as habilidades de leitura e escrita para interpretação de textos com o mesmo tema: “*Generation Gap*”. O trabalho foi realizado em grupo durante todo o estágio, cada um deles trabalhou com um texto, com descentralização do papel do professor.

Apesar da proposta ser bem diferente do que encontramos nas aulas de LI em escolas regulares, foi perceptível alguma dispersão da turma. A primeira parte da aula estava voltada para a leitura e compreensão do texto. A segunda parte para uma produção textual que seria a síntese dos textos lidos. Uma vez que a compreensão foi precária, a produção ficou comprometida pela grande maioria dos alunos. Apenas um aluno conseguiu fazer o que foi planejado pelos estagiários. Percebi que faltou orientação por parte desses em relação ao trabalho com a leitura. Entregar textos e pedir que os alunos leiam e digam o que entenderam, sem trabalhar estratégias adequadas de leitura, é insuficiente para motivá-los a

“mergulhar” em uma leitura prazerosa e despertar o desenvolvimento da competência leitora. Sinto que esses procedimentos foram negligenciados na maioria das vezes em que a proposta foi leitura e compreensão de texto.

Retornei ao Colégio Z no dia 29/09, para observar mais duas aulas de A3 e A4 no 9º ano. A aula começaria às 15h, mas como os alunos estavam com aula vaga porque a professora de LP não comparecera, os estagiários anteciparam o início para as 14:10h. Nesse encontro, o objetivo foi desenvolver os passos 07 e 08 do Project Work: *compile and analyse information; prepare students for the language demands of step 9*. Para isso, a turma foi dividida em 05 equipes e cada uma delas estava preparando um pôster relacionado ao tema *Generation Gap* (Atividade 1). Alguns alunos estavam bem dispersos, usando fone de ouvido, ou em pé, enquanto outros estavam envolvidos com a atividade. Nesse encontro, foi um total de 3 horas/aula.

Ao final da atividade 01, os alunos tiveram um breve intervalo e, ao retornarem, se organizaram em filas, dispersando-se dos grupos. Os estagiários apresentaram, então, a atividade 02, cujo objetivo era introduzir a prática oral para a próxima aula. Distribuíram, portanto, diálogos de cenas de filmes conhecidos para análise, memorização da fala dos personagens e apresentação dos diálogos para os demais colegas.

Alguns aspectos merecem ser mencionados nessa atividade: o diálogo tirado do filme *Titanic* foi apresentado uma única vez (*listening*); não houve “*practice*” para que os alunos tivessem confiança “*to act out*”, como estava previsto no planejamento; a cena escolhida não tinha a ver com o tema do projeto; a tentativa de retomada dos grupos anteriormente formados, gerou uma confusão e grande dispersão para a conclusão dessa atividade, tomando mais tempo do que o previsto da aula.

Em uma breve conversa ao final desse encontro, A3 e A4 pontuaram imediatamente o que tinha saído do planejamento elaborado por eles. Em função disso, ponderamos juntos que há momentos em uma aula que precisamos avaliar se os procedimentos que traçamos darão os resultados que esperamos, ou merecem algumas alterações. A essas mudanças procedimentais também chamamos de PLANO B, e não, exclusivamente, uma atividade extra, conforme já mencionado anteriormente.

Apesar disso, a impressão que ambos tiveram dessa experiência foi a melhor possível porque, segundo eles, conseguiram realizar em uma sala de LI em escola regular, o que planejaram para a oficina de Estágio II e, assim, concretizar o que vinham defendendo em seus discursos desde o início da pesquisa, apesar da falta de participação pontual de alguns alunos, cujo comportamento é semelhante nas demais disciplinas, segundo informação da professora regente e do vice-diretor da escola que estiveram presentes nas aulas que eu assisti.

É importante destacar o apoio dado, por estes gestores citados, aos estagiários. Segundo a regente, a proposta trazida por A4 e A3 foi muito interessante. “Parece que os alunos adoram novidades, mas mesmo assim eles se desmotivam com o passar das aulas”. Para ela, foi um grande aprendizado. Ela afirma que anotou muitas atividades como sugestão para serem usadas depois.

Na escola Polivante, a primeira semana de outubro é geralmente destinada para avaliação, mas como a disciplina de Língua Inglesa implementou o desenvolvimento de um projeto, não houve avaliação em forma de prova escrita, porque foi realizada de forma processual.

Concluídas as observações nas escolas citadas, no dia 13/10/15, considero que encontrei nos sujeitos dessa pesquisa as atitudes que integram uma ação reflexiva, apontadas por Dewey (2009): mente aberta, responsabilidade e sinceridade. A cada momento de reflexão empreendido logo após o término de uma aula, todos se mostraram abertos ao diálogo tanto comigo como com eles mesmos, a partir de suas falas anteriores, inclusive A8 que se mostrou bastante enfática na sua surpresa. Consequentemente, se mostraram também muito sinceros em relação à própria caminhada profissional, apoiados por um senso de responsabilidade que já é peculiar ao grupo. Essas atitudes foram essenciais nos momentos de reflexão.

No dia 04/11/15, último dia de aula da Professora J (regente de Estágio Supervisionado III no semestre 2015.1), encontrei todo o grupo nessa aula para realizar uma reflexão em grupo sobre as ações no Estágio III. As falas dos sujeitos participantes apontaram para a interferência de fatores contextuais nas suas ações. A6 e A8 afirmaram que tentaram adaptar seus projetos nas aulas:

*[55] A8 - Mas só dava certo no 6º F, mesmo assim a gente adulando<sup>38</sup>.*

A2 e A7 reclamaram que as turmas do EJA foram distribuídas aleatoriamente nas turmas dos menores, gerando uma heterogeneidade muito grande nas mesmas. Citaram também a distribuição dos horários como outro aspecto negativo. As aulas de LI eram as últimas depois da Educação Física e eram separadas. Eles disseram que tentaram trabalhar com uma metodologia voltada para os multiletramentos, mas nada funcionava na escola e, por conta disso, precisaram providenciar tudo. Ao final, A7 fez a seguinte avaliação:

*[56] A7 - Aprendemos que devemos parar de idealizar uma sala de aula e enfrentar o que encontramos. No Estágio I, eu fui com um olhar muito crítico, no Estágio II foi ótimo, no Estágio III foi realidade<sup>39</sup>.*

A1 e A5 consideraram que a grande dificuldade enfrentada por eles foi o controle da turma, mas acreditavam que o trabalho com textos autênticos e variados, proposta que tentaram adaptar do projeto de Estágio I ao conteúdo que a regente passou, tenha ajudado muito. Ao final, A1 afirmou que

*[57] A1 – A experiência com turma de perfil diferente foi muito boa<sup>40</sup>.*

A3 e A4 afirmaram que foi “excelente a colaboração da professora regente e o apoio do vice diretor”. Eles avaliaram que conseguiram adaptar o projeto da oficina ao conteúdo da escola (verbos modais) e que conseguiram trabalhar com o uso efetivo da LI em sala. A3 relatou que

---

<sup>38</sup> Fala de A8 registrada nas minhas anotações de campo, no momento do encontro.

<sup>39</sup> Fala de A7 registrada nas minhas anotações de campo, no momento do encontro.

<sup>40</sup> Fala de A1 registrada nas minhas anotações de campo, no momento do encontro.

[58] A3 - *No início, percebemos um entusiasmo da turma frente a uma dinâmica diferente de aulas expositivas. No início, houve resistência e estranhamento em relação ao uso da língua. O foco foram os alunos*<sup>41</sup>.

A análise dessa categoria permitiu observar discrepâncias entre o discurso e a prática da maioria dos sujeitos da pesquisa. No discurso (em etapas anteriores), os participantes apontaram para a criação de um ambiente prazeroso em sala de aula de LI, onde os alunos teriam a possibilidade de interagir na L-alvo de forma dinâmica, real, em contato com as quatro habilidades linguísticas, onde o professor trabalharia o conteúdo de uma forma contextualizada, levando em conta a demanda dos alunos e o perfil do grupo.

Na prática, foram observadas aulas centralizadas no professor, com pouca ou nenhuma interação entre os alunos, priorização do ensino de partes isoladas da língua, como gramática e vocabulário, foco na leitura como única habilidade linguística possível de ser trabalhada nesse contexto, em detrimento das demais, inclusive o uso da língua estrangeira restrito ao enunciado de atividades, por parte da maioria dos sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, a investigação das experiências e ações desses sujeitos, assim como do contexto de cada unidade escolar e sua influência nas experiências (BARCELOS, 2006a), me permitiu inferir crenças que talvez sejam mais conectadas com outras crenças, conforme classificação de Rokeach (1972) em relação à centralidade das mesmas. Ou seja, quanto mais central for uma crença, mais resistente à mudança. Em geral essas crenças são relacionadas à identidade (*self*) o que explica a dificuldade de resignificá-las porque fazem parte das histórias e experiências vividas por cada indivíduo.

Os conflitos encontrados durante a regência revelaram processos tácitos de construção de uma visão de mundo em que se baseia toda a prática e, por sua vez, ajudaram a evidenciar crenças incongruentes com o discurso afinado com uma bagagem de conhecimento teórico (BORG, 2003).

Para Pajares (1992, p. 323), isso pode ser explicado porque os estudantes são comprometidos com crenças pré-estabelecidas e os esforços para acomodar

---

<sup>41</sup> Fala de A3 registrada nas minhas anotações de campo, no momento do encontro.

novas informações e ajustar crenças existentes podem ser quase impossíveis. Isso se fundamenta no princípio da continuidade de Dewey (2009), que diz que, no nosso processo de interação e adaptação ao meio, estabelecemos conexões entre experiências passadas e futuras, e essas conexões estão na base da formação de crenças.

Entretanto, não há dúvida que os fatores contextuais observados e que foram alegados por eles ao final das observações e no encontro do dia 04/11/15 possam ter afetado a relação crenças/ação, como nos diz Barcelos (2006c, 2007a), Borg (2003) e Pajares (1992), levando-os a práticas já criticadas por eles. Tal alegação, por sua vez, pode também ser uma tentativa de desviar-se do reconhecimento de crenças que são bastante centrais.

No entanto, é preciso informar que a experiência no Estágio IV foi diferente dessa, segundo relato dos próprios professores em formação. Como eu disse no capítulo introdutório, eu não os acompanhei durante a regência no último estágio, pelos motivos já expostos, mas participei do encontro final da disciplina, com a Professora K (regente de Estágio Supervisionado IV), realizado no dia 20/06/16.

Ainda que essa última etapa de estágio não tenha feito parte dessa pesquisa, é preciso registrar que esse encontro se configurou, para mim, como um momento de interpretação dos sujeitos participantes sobre suas experiências em Estágio Supervisionado, necessidade colocada por Barcelos (2006a) nas pesquisas de investigação de crenças de alunos. Foi, portanto, um momento de reflexão (*reflection-on-action*) feito pelos participantes da pesquisa, conforme sugerido por SCHÖN (1983, 2000), sobre toda a prática realizada e sobre a formação deles.

O primeiro aspecto que consideraram positivo foi o fato de terem realizado o estágio individualmente. O segundo relacionou-se ao acolhimento dos professores do Ensino Médio, em geral, cooperadores e abertos às sugestões trazidos por eles. Na avaliação de A7, por exemplo, ele disse que:

*[59] A7 - Foi uma turma muito boa que eu consegui pegar de 3º ano e (.) assim (.) sinceramente, eu não troco aquela turma por muita turma de escola particular que eu já tive oportunidade de conhecer. (CD, 00:14:33, 20/06/16).*



A8 afirmou que quando começou o Estágio IV fez o seguinte comentário com uma professora:

*[60] A8 - A escola pública você nunca vai conseguir trabalhar (.) fazer um bom trabalho, porque os alunos não vão deixar [ ]. Só que algo me mostrou que não é assim. (CD, 00:20:44, 20/06/16).*

Avalio que todas as experiências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado, sejam elas negativas ou positivas, contribuíram para a formação dos sujeitos da pesquisa, ajudando-os também a conhecer suas próprias teorias tácitas a respeito dos fenômenos da prática. Nesse sentido, os momentos de reflexão promovidos no decorrer do processo, foram fundamentais para isso.

Ao final da análise dessa categoria, as seguintes crenças ficaram evidenciadas: **[1] Aprender uma LE significa aprender estrutura e vocabulário; [2] A repetição de vocábulos é necessária para a aprendizagem de uma LE; [3] A leitura em LI é a habilidade mais viável para ser trabalhada em escola pública; [4] O professor tem o conhecimento e deve transmiti-lo para o aluno.**

A crença de que **o professor é o responsável pela aprendizagem**, mapeada em etapas anteriores, foi, de certa forma, reiterada mais uma vez nessa categoria. Entretanto, A3 e A4 foram os que mais conseguiram desconstruir essas crenças, na medida em que trouxeram e implementaram uma proposta diferente da usual nas salas de aula de LI em escolas públicas, usaram o idioma durante toda a aula e não apenas na explicação de exercícios e conduziram a participação dos alunos para uma forma mais dinâmica, descentralizando o papel do professor. É importante salientar o apoio dado pelo vice-diretor da escola, juntamente com a professora regente, acolhendo a proposta deles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada pelos resultados da pesquisa de Mestrado (CRUZ, 2013) realizada com alunos do 6º e 8º semestres do Curso de Letras/Inglês no Campus XIV da UNEB, que evidenciou a importância da realização de “momentos catalisadores de reflexão” (BARCELOS, 2006) com professores em formação, frente a um sistema de crenças que pode impactar na ação dessas pessoas, seja como aprendiz da L-alvo, seja como futuro professor de LE, eu percebi a necessidade de dar continuidade a esta pesquisa, realizando um estudo longitudinal, que me permitisse acompanhar, por mais tempo, professores em formação desse mesmo curso.

Tendo em vista que a minha prática docente neste Campus da UNEB sempre foi voltada para o Estágio Supervisionado, fato que me proporcionou vivências relevantes e fomentou questionamentos a partir delas, me conduzindo à pesquisa, escolhi acompanhar os alunos-professores durante o período de Estágio que acontece nos quatro últimos semestres, a fim de evidenciar os seus sistemas de crenças em relação ao ensino da LI em escolas públicas, de forma a ajudá-los a rever as suas concepções, a partir de um engajamento em um processo coletivo de reflexão.

Entretanto, para esse acompanhamento, eu me distanciei do papel docente, o que me permitiu ter uma visão holística (CANÇADO, 1994) desse processo de formação, a partir do conhecimento de cada sujeito participante da pesquisa, como ser humano singular que traz consigo uma bagagem linguística, histórica e social.

Pajares (1992) argumenta que as crenças são os melhores indicativos de decisões que as pessoas podem tomar no decorrer da vida e que poucos contestariam a influência das crenças nas percepções, julgamentos e comportamentos de professores em sala de aula. Assim, a compreensão da influência das crenças de professores na definição de tarefas, na seleção de ferramentas cognitivas com as quais é possível planejar, interpretar ou fazer escolhas, é essencial no desenvolvimento profissional.

Acreditando, assim como Barcelos (2006, p. 26), que a mudança no sistema de crenças de um indivíduo pode ocorrer a partir de “momentos catalisadores de reflexão”, que são “gatilhos promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que

geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer”, fui norteada pela seguinte questão-problema: *qual o efeito que o engajamento de professores em formação, em um processo coletivo de reflexão, promove em suas crenças e, por consequência, em suas práticas?*

Para tanto, quatro perguntas de pesquisa foram elaboradas para nortear a mesma: [1] *Quais são as crenças que norteiam a prática desses professores sobre o ensino de LI nas escolas públicas?*; [2] *Qual a visão que esses professores têm da contribuição dada pelo Curso de Letras com Inglês na sua formação profissional?*; [3] *Em que medida o fazer dos professores em formação reflete o seu dizer?*; [4] *De que modo os professores poderão vir a ser protagonistas no seu processo de formação continuada, a partir da reflexão sobre suas crenças?*

Utilizei como base teórica para esta pesquisa os estudos sobre formação do pensamento e pensamento reflexivo (DEWEY, 2009), prática reflexiva (SCHÖN, 1983, 2000; ZEICHNER; LISTON, 1996; entre outros) e os estudos sobre crenças (ALVAREZ, 2007; BARCELOS, 2001, 2006, 2007, 2011; PAJARES, 1992; BORG, 2003; entre outros).

Os dados gerados a partir de uma variedade de instrumentos e procedimentos utilizados foram agrupados em quatro categorias, nas quais as duas primeiras contemplaram o dizer dos professores em formação sobre o ensino de LI durante a escola básica e sobre a sua própria prática, com base na concepção do que seria uma boa aula de LI. A terceira categoria contemplou a visão que cada um tinha do curso e a contribuição no processo de sua formação profissional e, finalmente, a quarta categoria contemplou o fazer desses professores em formação durante o período de regência no Estágio Supervisionado.

A análise dessas categorias permitiu mapear crenças (primeira pergunta de pesquisa) que norteiam o ensino de LI em escolas públicas, por meio da triangulação de dados gerados no primeiro questionário, na entrevista, nas duas primeiras oficinas realizadas e nas visitas à campo para acompanhamento das aulas em período de regência. As crenças evidenciadas foram: **[1] Não se aprende inglês em escola pública, [2] O professor é o responsável pela aprendizagem, [3] A prática é aplicação da teoria estudada, [4] Os problemas enfrentados por nossos professores de LI não se repetirão conosco; [5] O fracasso da aprendizagem de LI na Universidade se deve principalmente à falta de**

**exposição suficiente de insumo na L-alvo; [6] Aprender uma LE significa aprender estrutura e vocabulário; [7] A repetição de vocábulos é necessária para a aprendizagem de uma LE; [8] A leitura em LI é a habilidade mais viável de ser trabalhada em escola pública; [9] O professor tem o conhecimento e deve transmití-lo ao aluno.**

Em geral, a avaliação feita pelos sujeitos que participaram da pesquisa sobre a contribuição dada pelo Curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus XIV, foi positiva (segunda pergunta de pesquisa), com relatos do tipo “*o curso foi de extrema importância para a minha formação*” (A1), “*contribuiu e muito, principalmente com a parte teórica*” (A2), “*estou pronta para contestar qualquer um que diga que não se aprende a LI na faculdade*” (A5). Entretanto, uma fragilidade foi apontada por boa parte do grupo, que é a exposição insuficiente à LI. Para A3 houve “*pouca conversação em inglês*”. Em relação a isso, A6 afirma que não se sente “*completamente realizada como aluna egressa porque não [é] fluente em LI*”.

Esses resultados apontam para a necessidade de a universidade avaliar em que medida pode estar contribuindo para romper ou consolidar crenças trazidas por esses professores em formação. Apesar da oferta de uma carga horária de 1020 horas (seção 1.4.1 do capítulo introdutório) distribuída em componentes curriculares de laboratório de língua, além de outros componentes teóricos, percebe-se, na prática, uma carência no uso da LI em si, pelos alunos.

Outro aspecto que merece atenção por parte dos professores do curso é o trabalho com estratégias de leitura em LI, que se mostrou fragilizado durante o Estágio Supervisionado III. Enquanto no planejamento estava traçado o uso de estratégias para a compreensão de um texto que seria lido, na prática, nenhuma estratégia era usada. Como esse fato se repetiu em todas as práticas onde a leitura e compreensão de texto haviam sido planejadas, essa fragilidade no aprendizado desses sujeitos ficou evidenciada.

Uma vez que estamos lidando com formação de professores, será que nós também compreendemos nossa formação como contínua, autônoma e permanente? É preciso que estejamos atentos aos fatores contextuais que têm implicado em fragilidades como as apontadas, para que consigamos, cada vez mais, relatos positivos sobre a própria formação profissional e a contribuição do curso.

Os dados gerados também mostraram um grupo com perfil autônomo, que buscou empreendimentos próprios para se tornarem o professor que gostariam de ser. O perfil desse professor traçado por eles é de um profissional “reflexivo”, “pesquisador”, “comunicativo” e “interculturalmente competente”, ou seja, capaz de ajudar seu aluno a transitar entre culturas e a transpor os muros da sala de aula, para participar de comunidades de prática.

Diante do perfil do grupo foi possível avaliar que eles já se reconhecem como protagonistas no próprio processo de formação profissional (quarta pergunta de pesquisa), inclusive alguns já deram continuidade à sua formação, logo após concluída essa graduação. No entanto, A6 apesar de ter buscado meios para melhorar a proficiência na língua, considerou que “*a maioria dos docentes [...] falava sobre dinamicidade que um professor de LI deve ter e ser, mas na prática os próprios docentes não o eram*” (excerto 38). A fala de A6 reitera a crença de que os professores universitários são os responsáveis pela aprendizagem. A desconstrução dessa crença pode se dar como atesta a fala de A5 (excerto 34), na medida que desenvolveu sua autonomia paralela à sua formação acadêmica.

Todos esses professores em formação, ao exporem a concepção que têm sobre uma boa aula de LI e sobre como seria uma aula típica sua, manifestaram preocupações com o uso real da língua, bem como o uso de abordagens e metodologias que favorecessem o aprendizado de modo comunicativo, contextualizado e motivador. Citaram, também, os fatores contextuais ideais em uma sala de LI em escolas públicas, no que tange à carga horária, ao número de alunos, ao material didático, à importância do acompanhamento longitudinal de um grupo.

É importante salientar que a evidência que esses alunos dão ao professor como aquela pessoa responsável pelo sucesso ou fracasso no aprendizado de LI, e que deve oferecer “abordagens metodológicas interessantes”, que deve trabalhar as habilidades linguísticas de “forma dinâmica”, para garantir que “o aluno se interesse pela aula e pela língua em foco”, está, de certa forma, respaldada por essa visão epistemológica do professor como transmissor e construtor do conhecimento. Isso fica bem evidenciado quando A7 sintetiza (no questionário), que uma boa aula seria aquela em que “os objetivos dos professores sejam alcançados com sucesso”.

E quanto aos objetivos dos alunos? Para Zeichner e Liston (1996, p. 11), “professores reflexivos avaliam seu ensino fazendo questionamentos amplos – os

‘resultados são bons, para quem e de que maneira’ e não meramente ‘meus objetivos foram alcançados?’”.

Essa crença pode ser tão central no sistema de crenças da grande maioria desses sujeitos, que talvez possa explicar algumas práticas que apresentaram durante a regência no estágio. Por exemplo, quando a maioria exerceu um papel central/frontal na sala de aula, monopolizando turnos em detrimento da fala dos alunos, que se limitaram a responder pequenos questionamentos.

As preocupações que foram apontadas pelos participantes sobre uma boa aula de LI, tiveram como base as experiências de ensino, para aqueles que já ensinavam, e as observações durante o Estágio Supervisionado I (2014.1), que culminaram com a elaboração de um projeto de intervenção, executado no Estágio seguinte (2014.2). Em geral, a avaliação feita sobre as aulas de LI observadas durante o primeiro Estágio foi negativa. Dentre os aspectos observados, os mais citados foram a ocorrência de aulas descontextualizadas, uso de métodos tradicionais de ensino e a carência de atividades que contemplassem as quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever.

Apesar de eles terem elaborado projetos de intervenção que contemplassem os aspectos diagnosticados, e que foram executados em 2014.2, na forma de oficinas, foi no Estágio Supervisionado III (2015.1), durante a regência no EF II, que eles vivenciaram uma sala de aula real (principalmente os que estavam passando por aquela experiência pela primeira vez) e foi possível analisar a relação entre o dizer e o fazer daqueles sujeitos (terceira pergunta de pesquisa).

Investigar as ações e o contexto de professores em formação foi essencial para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem de LI e da prática do professor (BARCELOS, 2006), que está respaldada em concepções formadas a partir de sua experiência no mundo e, portanto, guiadas por crenças de natureza diversa.

Apesar de, no discurso dos professores em formação, terem surgido as questões já mencionadas em relação a uma boa aula de LI em contexto de escola pública, na prática, houve a ocorrência de aspectos que tinham sido criticados por eles em etapas anteriores, a exemplo do pouco uso da LI em sala de aula, na maioria das vezes, restrito ao enunciado das questões, do trabalho com atividades voltadas para o estudo da estrutura da língua e de vocabulário, feito de forma

descontextualizada e, finalmente, o foco em uma única habilidade linguística – a leitura, sem um trabalho apropriado para o desenvolvimento de estratégias.

Segundo os professores em formação, eles tentaram adaptar o projeto realizado no Estágio Supervisionado II para a sala de aula de LI, mas encontraram dificuldades. Nos momentos de reflexão sobre a prática (*reflection-on-action*), implementados ao final de cada aula observada por mim, eles foram levados a refletir sobre o que poderia ter contribuído para eles não terem concretizado o que afirmaram em 2014.1 e 2014.2, sobre como seria uma boa aula de LI e uma aula típica deles. Todos apontaram para fatores contextuais que dificultaram as suas práticas, dentre eles, a falta de motivação dos alunos e a indisciplina.

De fato, é preciso considerar a influência do contexto na relação crenças/ação (BARCELOS, 2006c, 2007a; BORG, 2003; PAJARES, 1992) desses sujeitos. O acompanhamento deles no contexto de ação permitiu verificar as suas atitudes frente às zonas indeterminadas de prática, geralmente conflituosas. Ao responderem aos conflitos encontrados, eles revelaram processos tácitos de construção de uma visão de mundo em que se baseia toda a prática. (SCHÖN, 1983, 2000). Por sua vez, esses processos estão respaldados em crenças aparentemente estáveis e centrais (ROKEACH, 1972; PAJARES, 1992) que, apesar de terem sido evidenciadas na prática e se mostrado incongruentes com o discurso afinado com uma bagagem de conhecimento teórico, são mais difíceis de serem modificadas.

Isso provou que a mudança no comportamento não implica mudança cognitiva, nem a mudança cognitiva garante uma mudança de comportamento (BORG, 2003). Essa dificuldade em modificar um sistema de crenças pode ser explicada pelo fato de que estudantes trazem com eles crenças pré-estabelecidas quando chegam à universidade e, muitas vezes, são bastante centrais, conectadas a outras crenças, estáveis e difíceis de serem erradicadas ou mudadas. (PAJARES, 1992). O papel do professor formador é crucial na garantia de momentos de reflexão que ajudem ao profissional que está em formação inicial, como é o caso dos participantes dessa pesquisa, a perceberem e refletirem sobre suas ações.

Dentre todos do grupo, A3 e A4 foram os que mais conseguiram desconstruir as crenças mapeadas, citadas anteriormente, na medida em que tiveram êxito em implementar uma proposta que se diferenciou da rotina comum nas salas de LI, nas escolas públicas. Além disso, eles usaram a língua inglesa durante toda a aula e

descentralizaram o papel do professor, fazendo os alunos serem mais participantes na construção da própria aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso chamar atenção para o fato de que ambos encontraram grande apoio por parte do vice-diretor da escola e da professora regente da turma onde estagiaram, acolhendo a proposta e dando suporte no que se fizesse necessário. Esse aspecto foi um diferencial no grupo e também foi citado como fundamental pelos alunos que tiveram boas experiências no Estágio IV, que se mostraram, em geral, bem diferentes das experiências com o Estágio III.

Toda a pesquisa foi permeada por momentos catalisadores de reflexão (BARCELOS, 2006c), tanto em forma de oficinas (durante os Estágios I e II), como em forma de encontros, seja durante a última aula de Estágio Supervisionado ministrada pela Professora J (Estágio III) e pela Professora K (Estágio IV), seja após a conclusão de cada regência pelos sujeitos, nas escolas públicas da cidade.

Retornando à questão-problema dessa pesquisa - *Qual o efeito que o engajamento desses professores em formação, em um processo coletivo de reflexão, promove em suas crenças e, por consequência, em suas práticas?*, considero que o processo de reflexão empreendido de forma longitudinal, no decorrer das diferentes modalidades de Estágio Supervisionado, permitiu, de forma mais segura, por meio de variados instrumentos/procedimentos de geração de dados, inferir as crenças daqueles sujeitos, como ponto de partida. (BARCELOS, 2001; 2007a; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Como o objetivo desta pesquisa não se limitou ao mapeamento de crenças, mas sim de ajudar os professores em formação a rever as suas concepções de ensino/aprendizagem de LI em escolas públicas, a partir de um processo coletivo de reflexão, com base em crenças mapeadas, avalio que isso foi alcançado à medida que eles tomaram consciência da incongruência entre os seus discursos e as suas práticas, ainda que eles tenham apontado, inicialmente, para fatores contextuais presentes nos seus momentos de prática. Como já dito anteriormente, tais incongruências podem estar respaldadas em crenças possivelmente difíceis de sofrerem modificação, mas que já se tornaram evidenciadas para todos.

Ainda que eles tenham colocado todas as suas justificativas para essas incongruências nos fatores contextuais encontrados nos ambientes escolares, considero que o conhecimento das próprias crenças os tenha ajudado a



compreender suas ações, contribuindo para a utilização de diferentes abordagens de ensino (BARCELOS, 2007) e para que sejam mais acolhedores de novas informações sobre o ensino de línguas (ALVAREZ, 2007), especialmente em contexto de escola pública.

Quando A8, no dia 20/06/16, último encontro de Estágio Supervisionado IV, socializou com o grupo a sua mudança de pensamento em relação ao ensino de LI em escolas públicas, quando disse que achava que *“na escola pública você nunca vai conseguir trabalhar (.) fazer um bom trabalho, porque os alunos não vão deixar” [ ]*. Só que algo me mostrou que não é assim”, considero que isso foi viabilizado através de um processo contínuo de reflexão desde o primeiro Estágio Supervisionado.

Em outras palavras, eu quero dizer que foi importante a prática da reflexão para o desenvolvimento de atitudes e hábitos mentais que favorecessem o questionamento e exame crítico. Assim como foi importante também discutir a crença de que prática é aplicação da teoria e não uma construção do conhecimento na ação. (DEWEY, 2009). Com isso, ajudar a desmistificar a crença de que o curso deve fornecer respostas para todos os problemas que surgirem na prática, baseada em uma visão de docência como uma aplicação da ciência a problemas instrumentais. (SCHÖN, 2000). Cada momento catalisador de reflexão representou, portanto, a possibilidade de construção do conhecimento na ação (o que Dewey, 2009, chamou de *knowing-in-action*) e de diálogo entre este e o conhecimento teórico, se retroalimentando e ressignificando.

Assim, embasada na concepção de professor reflexivo, coerente com Dewey (2009), Zeichner e Liston (1996) e SCHÖN (1983, 2000), que busca caracterizá-lo como um sujeito ativo, sensível e aberto a sugestões e soluções, capaz de avaliar as suas crenças diante de cada obstáculo ou controvérsia surgida no processo, considero as disciplinas Estágio Supervisionado e NEI (Núcleo de Estudos Interdisciplinares), que compõem a grade curricular da UNEB, Campus XIV, como espaços privilegiados para discussão e construção de teorias e de práticas em sala de aula de língua.

Esta pesquisa também deu visibilidade aos professores e pesquisadores universitários, na medida em que evidenciou problemas que dizem respeito ao próprio curso também. Por isso, considero desejável que a universidade oportunize

aos alunos de Letras/Inglês a sua construção profissional, que não estará concluída ao término do curso, mas que esse aluno tenha condições de trilhar de forma autônoma o seu caminho, a partir de competências que devem começar a ser desenvolvidas na graduação.

Se a exposição insuficiente à L-alvo é reiterada mais uma vez nesta pesquisa, é preciso que a universidade esteja atenta aos fatores contextuais que têm implicado a ocorrência de fragilidades, de forma a somar esforços com os discentes nos seus empreendimentos próprios, contemplando um número cada vez maior de estudantes que manifestam impressões positivas em relação à sua formação.

Reitero a importância de incentivar, desde o início do processo de graduação, uma prática reflexiva, o que implica o comprometimento do professor em formação com o seu próprio desenvolvimento (ZEICHNER, LISTON, 1996; DEWEY, 2009; PAIVA, 2005), com o ser pesquisador na sua própria sala de aula. Por meio de uma abordagem reflexiva, esse sujeito poderá posicionar-se criticamente frente às teorias acadêmicas, tomando-as como ponto de partida para a construção do seu próprio conhecimento teórico e prático.

Isto está em consonância com o que Pimenta (2002, p. 26) defende, ao dizer que o entendimento do movimento do professor reflexivo envolve duas questões fundamentais: o que se entende por teoria e o seu papel na reflexão e a compreensão de que a reflexão é necessariamente um processo coletivo.

Avalio que possamos buscar um caminho para minimizar a lacuna entre a teoria e a prática. Para isso, Mendes (2008) salienta que precisamos olhar para o que o professor faz, para que novos conhecimentos possam ser produzidos a partir daí. Só através do redimensionamento de nossas concepções, crenças e saberes, será viável a criação de espaços de aprendizagem mais produtivos e sensíveis culturalmente. Assim, o primeiro ponto de partida para a formação do professor de línguas é “ajudá-lo a compreender a sua própria abordagem de ensinar, para que depois possa realimentá-la e modificá-la a depender das necessidades e características dos contextos nos quais atua”. (MENDES, 2008, p. 59).

Por todas as questões aqui apresentadas e discutidas, que deram visibilidade não apenas aos sujeitos participantes da pesquisa, como também ao Colegiado do Curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus XIV, espero que esta pesquisa possa vir

a contribuir para fomentar discussões, dentro e fora desta universidade, no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores de línguas.

Além disso, espero também que ela possa servir como fonte de dados para as discussões e avaliações sobre currículo, que têm sido conduzidas na UNEB, há um pouco mais de um ano aproximadamente, através dos Fóruns de Licenciatura promovidos pela Pró-Reitoria de Graduação dessa universidade e através do NDE (Núcleo Docente Estruturante), instituído (Resolução nº 1818/2015) para os cursos de graduação presencial, com o objetivo de contribuir na permanente potencialização da qualidade acadêmica dos mesmos, atuando no processo de concepção, consolidação, acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Enfim, que essa pesquisa possa colaborar para que todos os envolvidos no processo de formação docente – alunos e professores, possam se ver como potenciais responsáveis pela sua própria *práxis*, aproveitando da melhor maneira os espaços privilegiados para reflexão e discussão, a começar pela nossa própria sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. Crises, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33 – 47.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. SCHÖN e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996. p. 9 – 39.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos em um curso de formação Letras / Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org.). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Brasília: UNB; Campinas: Pontes, 2007. p. 191 – 231.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos formandos de Letra*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Unicamp, Campinas, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, UFMG - BH, v.1, n.1, p. 71 - 92, 2001.
- \_\_\_\_\_. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan Framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Ed.). *Beliefs about second language acquisitions: new research approaches*. USA: Springer, 2006. p. 171 – 199.
- \_\_\_\_\_. Researching Beliefs about SLA: A Critical Review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Org.). *Beliefs about second language acquisitions: new research approaches*. USA: Springer, 2006a. p. 07 – 33.
- \_\_\_\_\_. Narrativas, Crenças e Experiências de Aprender Língua. *Linguagem e Ensino*, Universidade Federal de Viçosa, v. 9, n. 2, p. 145 – 175. jul. / dez. 2006b.
- \_\_\_\_\_. Cognição de Professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de língua. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006c. p. 15 – 42.
- \_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Universidade Federal de Viçosa, v.7, n.2, p. 109 – 138. 2007.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org.). *Linguística Aplicada Múltiplos Olhares*. Brasília: UNB; Campinas: Pontes, 2007a. p. 27 – 69.

\_\_\_\_\_. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 147 –158.

BASSO, E. A. As Competências na Contemporaneidade e a Formação do Professor de LE. In: SILVA, K. A. da; ALVAREZ, M. L. (Org.). *O. Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2008. p. 127 – 155.

BORG, S. *Teacher Cognition in Language Teaching: a review of research on what teachers think, know, believe and do*. *Language Teacher*, v. 36, p. 81 – 109, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRUN, M. (Re) Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 75 – 106.

CAMERON, D. *et al.* Ethics, Advocacy and Empowerment: Issues of Method in Researching Language. *Language & Communication*, Grã Bretanha, v.13, n. 2, p. 81 – 94, 1993.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 23, p. 55 – 69, 1994.

CRUZ, L. T. *Crenças de professores em formação sobre a proficiência em Língua Inglesa: reflexões e perspectivas de ação*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia, 2013.

DEWEY, J. *How we think*. U.S.A: BN Publishing, 2009.

DUARTE JR., J. F. *O sentido dos sentidos: a educação dos sentidos*. Curitiba: Criar Edições, 2004. p. 161 – 209.

FIGUEROA, E. Research and Empowerment: who's empowerin' who? *Language & Communication*, Grã Bretanha, v.13, n. 2, p. 101 – 103, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. de. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47 – 54.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: \_\_\_\_\_. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157 – 164.

HANDAL, G.; LAUVAS, P. *Promoting Reflective Teaching: supervision in action*. England: SRHE, 1987.

KALAJA, P. Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. In: KALAJA, P; BARCELOS, A.M.F. (Org.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. USA: Springer, 2006. p. 87 – 108.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: Moita Lopes, L. P. da. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129 –148.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15 – 31.

\_\_\_\_\_. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V. ; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005. p. 2013 – 218.

LIMA, D. C. de. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.13.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M.L.S. (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 57 – 77.

\_\_\_\_\_. *Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 316 fls. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. *Competências do professor de línguas: configurações, aspectos críticos e expansões*. s/d. No prelo.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21 – 30.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. ; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p. 135 – 153.

\_\_\_\_\_. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33 – 46.

PAIVA, V.L.M.O. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (Org.). *Linguística aplicada e ensino de língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.187–205.

PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307 – 332. Fall 1992. Disponível em [http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170741?uid=3737664&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101990468737]. Acesso em: 13 mar 2012.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23 – 50.

\_\_\_\_\_. The social politics and the cultural politics of language classroom. In: HALL, J. K.; EGGINGTON, W. G. (Eds.). *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000, p. 89 – 103.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17 – 52.

RAJAGOPALAN, K. Linguística Aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica. In: \_\_\_\_\_. *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 105 – 114.

ROKEACH, M. *Beliefs, Attitude and Values*. London: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1972.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, V. L. T. da. Em busca da fluência oral: um curso de Letras sub-judice. In: *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2008. p. 373 – 400.

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

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Proposta de Ajuste do Projeto de Redimensionamento Curricular do Curso de Letras com Habilitação em Língua Estrangeira*, 2007. Pró-Reitoria do Ensino de Graduação (PROGRAD), Colegiados dos Cursos de Letras, Bahia, 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitações: Língua Portuguesa e Literaturas; Língua Inglesa e Literaturas*, 2010. Departamento de Educação, Conceição do Coité, Campus XIV, Bahia, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 219 – 231.

WOODS, D. *Teacher Cognition in Language Teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective Teaching: An Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah: New Jersey, 1996.



## ANEXOS

### Anexo A - Trechos do texto de Almeida Filho (1993) usado na primeira oficina (13/05/14)

(1) Comunicação enquanto conceito se distancia muito das acepções restritivas e mecanicistas da Teoria da Informação prevalentes na década de 70 [...]. Concebemos hoje comunicação (sempre de forma incompleta e conscientemente provisória) mais como uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re)construção de conhecimento e troca de informações. A aprendizagem de uma nova língua (L) desse ângulo precisaria se dar numa matriz comunicativa de interação social. Codificar e decodificar informações como num jogo de espelho seria por demais redutivo e insuficiente. Os participantes da interação social são sujeitos históricos cujas trajetórias se aliam a capacidades intrínsecas distintas para modular a construção de discurso, geralmente num processo de negociação cujo objetivo é alcançar compreensão mútua [...]. A comunicação verbal não seria assim um simples processo linguístico - ela necessitaria de conhecimentos prévios (além das regras gramaticais e esqueletos perceptuais lexicais, no sentido de Widdowson (1990), da percepção da situação de uso e outros conhecimentos culturais disponíveis na mente e memória do locutor que interage no processo de maneira não-hierárquica. Nesse sentido, comunicar-se é atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade [...] tanto na forma como nos sentidos construídos no discurso. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 08).

(2) Língua estrangeira é um conceito complexo que o professor precisa contemplar e sobre ele refletir, no exercício da profissão. Pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica. A compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira, mas que se *desestrangeiriza* ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la. Essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói o seu aprendiz e em algum momento futuro vai não só ser falada com propósitos autênticos pelo aprendiz, mas também 'falar esse mesmo aprendiz', revelando índices de sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo. A nova língua para se *desestrangeirizar* vai ser aprendida *para e na* comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema. A aprendizagem formal, escolar, dessa língua que apenas começa estrangeira para se constituir gradualmente na experiência pessoal rica e educacionalmente compensadora [...] precisa se dar em duas modalidades. Uma que busca o aprender consciente, monitorado, de regras e formalizações, típicos da escola enquanto instituição controladora do saber, e outra que almeja a aquisição subconsciente quando o aprendiz se envolve em situações reais de construir significados na interação com outros falantes/usuários dessa língua. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 11).

(3) Para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais. São cruciais novas *compreensões vivenciadas* da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores. A abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como 'normais'. Em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as

atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor. Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático. O desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo. É possível também que conhecidos os traços distintivos de uma abordagem de aprender e explicitadas as bases de uma abordagem de ensinar [...], seja possível trabalhar mais conscientemente rumo a sua harmonização com probabilidades maiores de sucesso na aprendizagem de uma nova língua. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13)

(4) A abordagem de ensinar se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global do ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção e seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. Uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

(5) Ensinar uma LE implica uma visão condensada e frequentemente contraditória de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado, de ensinar e aprender uma outra língua, visão essa emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura alvo. Aprender uma LE, por outro lado, abrange igualmente configurações específicas de afetividade (motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo) com relação a essa língua-alvo que se deseja e/ou necessita aprender. Os interesses, e até mesmo ocasionais fantasias pessoais, vão ser atendidos ou frustrados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Dessas configurações de afetividade pode surgir motivação ou resistência em variados matizes. Uma abordagem contemporânea de ensinar línguas toma entre outras coisas o sentido ou a significação como requisito central e os compreende como função de uma relação. Algo terá sentido se for tomado em conjunto e em relação a alguma outra coisa. Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15).

(6) Todo professor de LE (ou de outras disciplinas, com os devidos ajustes) constrói um ensino (um processo de ensinar) com pelo menos quatro dimensões, uma não redutível a outra, todas influenciadas simultaneamente por uma dada abordagem. Assim, o que faz o

professor ensinar como ensina é basicamente a sua abordagem que varia entre os pólos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido por ele. Do ponto de vista da Linguística Aplicada, temos como desejável a crescente explicitação pelos professores da sua abordagem de ensinar. Professores cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem as pratica podem até ser professores bem sucedidos mas são mestres mágicos ou dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente. Sem reflexão sobre as alterações produzidas e sem aprofundamento da base teórica que explica a prática não há também garantia de que a essência da abordagem mude de fato. Podem ocorrer apenas transições ou modificações superficiais. Mudança de fato na abordagem só ocorrerá nas rupturas (após reflexão e estudo) com as concepções mantidas quanto à linguagem, a aprender e ensinar a L-alvo, ou seja, dentro da abordagem de ensino dos professores. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 18).

(7) O objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar do professor é propiciar desenvolvimento nos alunos de competências na L-alvo. Embora quase sempre os professores almejem alguma versão de competência comunicativa (de uso) da L-alvo, não é incomum que o processo resulte em competência formal linguística (do sistema linguístico) da nova língua. Quando isso ocorre o aluno aprende *sobre* a L-alvo, conhece e recita regras e generalizações mas não engaja uma competência de uso propositado na interação com outros falantes da L-alvo (isto é, uma competência comunicativa plena). Ao desenvolver competência comunicativa o aluno desenvolve automaticamente competência linguística sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro. Um aluno pode demonstrar competência linguística sem poder fazer uso comunicativo da mesma. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 22).



## NARRATIVA 14

**Uma vez** que sempre estudei em escola pública, meu primeiro contato com o ensino de língua inglesa ocorreu na 5ª série do ensino fundamental. Para mim e para a maioria de meus colegas, a ideia de aprender inglês era fantástica. Tínhamos a ilusão de que realmente iríamos aprender a falar inglês na escola, ilusão destruída naquele mesmo ano, quando percebi que passar o ano todo estudando o alfabeto não me levaria à realização do meu desejo de falar, ao menos, algumas palavras na língua das músicas que eu gostava de ouvir.

"Quem sabe no próximo ano?", pensava eu a cada série que passava. Mas a empolgação foi sendo destruída, não somente pela não aprendizagem, mas, principalmente, pelo fato de que, pouco a pouco, eu descobria que meus professores não me ensinavam não era porque não queriam, mas porque não sabiam inglês. Tive a certeza disso quando, na 8ª série, a melhor professora de português que eu tinha tido até então passou a dar aulas de inglês. Aquela velha empolgação retornou por algum tempo, até perceber que minha melhor professora de português era pior professora de inglês que as anteriores, mas com a diferença de que ela dizia honestamente: "Não sou professora de inglês, estou ensinando essa disciplina apenas para completar minha carga horária".

Ao chegar ao ensino médio, o inglês já não me influenciava mais. Tinha me contentado apenas em ouvir as músicas que gostava e a não entender nada, até que, no 2º ano do ensino médio, surge uma oportunidade. Uma escola de cursos de idiomas, com preços bem mais acessíveis que os das outras, que nunca cheguei nem a sonhar em frequentar, devido aos altos preços das mensalidades. Àquela altura, eu estudava à noite, trabalhava durante o dia, e o valor daquelas mensalidades cabia no meu orçamento. Então, me matriculei, muito mais pelo valor das mensalidades do que mesmo por aquela velha empolgação em aprender inglês. Estudei apenas por um semestre, pois tive que sair do emprego e não pude mais

pagar as mensalidades. Mas foi tempo suficiente para eu aprender muito mais do que eu tinha aprendido em todos os meus anos de escola, e para me apaixonar, definitivamente, pela língua inglesa.

No meu último ano do ensino médio, pela primeira vez, tive na escola um professor que realmente conhecia a língua inglesa. Afinal, ele não só falava, mas havia morado em um país de língua inglesa. O curioso é que, sendo um conhecido professor de escolas de idiomas, ele também não ensinava nada, nem sequer falava em inglês em sala de aula, o que lhe rendera o apelido de professor mudo. Certa vez, tentando praticar meu fraco inglês com ele, perguntei se ele não gostava de falar inglês. Sua explicação foi a de que ensinar inglês em escolas públicas não funciona. Esse fato me revoltou, e eu que, às vésperas do vestibular, ainda não sabia o que iria fazer, me decidi: eu iria cursar letras e seria professor de língua inglesa.

No ensino superior, eu já havia sido prevenido de que não teria um ensino de inglês propriamente dito, mas que seria cobrado. Tratei, então, de entrar novamente em um curso de idiomas. Como, de forma autodidata, eu havia estudado e praticado bastante, pulei algumas etapas do curso de inglês e fui direto para o penúltimo semestre do curso. Foram dois semestres maravilhosos, em que tive ótimos professores e pude, finalmente, começar a falar inglês com certa fluência. Ao fim do curso, tive a primeira oportunidade de ensinar inglês, ao ser convidado a ser professor nessa mesma escola de idiomas e em suas filiais em cidades vizinhas.

Ainda no ensino superior, tive a experiência de voltar aos colégios públicos por meio dos estágios. Então pude ver que a situação do ensino de língua inglesa tinha piorado ainda mais, a ponto de ver professores de matemática, disciplina completamente diferente, lecionando inglês, e professores regentes pedirem para assistir às minhas aulas para aprender um pouco de língua inglesa.

Concluindo o ensino superior, passei a ensinar minha disciplina em cursos de idiomas, mas sem esquecer minha vontade de voltar às escolas públicas para fazer diferente do que fizeram, ou do que podiam fazer, meus professores de inglês no ensino fundamental e médio.

E agora estou num curso de pós-graduação em nível de especialização em língua inglesa, à espera de uma oportunidade de ingressar como professor de inglês em escolas públicas e fazer o possível para realmente proporcionar, ao menos, uma aprendizagem básica àqueles que vierem a ser meus alunos.

## Anexo C – Critérios para transcrição de aulas e entrevistas

Adaptado de MENDES, Edleise. *Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 316 fls. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP, São Paulo, 2004.

### CRITÉRIOS PARA A TRANSCRIÇÃO DE AULAS E ENTREVISTAS

Os critérios utilizados para a transcrição dos dados foram baseados em Marcuschi (1986) e nas normas de transcrição de inquéritos do Projeto NURC.

1. A transcrição utiliza o sistema ortográfico canônico, exceto nos seguintes casos:
  - a. Fatos de natureza fonética, já consagrados pelo uso comum, devem ser transcritos conforme realizados pelo falante, a exemplo de *pra, pro, né, num, tá, tava* etc.
  - b. Representa-se grafematicamente a realização sonora emitida pelo aluno - fenômenos fonéticos, fonético-morfológicos ou fonético-sintáticos – que não estão presentes na fala comum do português brasileiro. Ex. Palavras e expressões marcadas pela interferência do espanhol: *entonce, non, regla, de la casa* etc.
2. Os textos são identificados através de inscrição, no cabeçalho de todas as páginas, onde se lê o número da aula, número da fita ou arquivo digital e a data de gravação, para a transcrição das aulas; e identificação do informante e data de gravação, para as entrevistas.
3. Convenções para as transcrições:
 

<b>P</b>	professor
<b>A</b>	aluno não identificado
<b>AA</b>	vários alunos
<b>Nome</b>	aluno identificado
<b>Nome?</b>	provavelmente 'nome'
<b>XXX</b>	nome próprio
<b>(.)</b>	pausa breve
<b>(...)</b>	pausa longa
<b>?</b>	entoação ascendente
<b>!</b>	entoação descendente

[ ]	ausência de frase ou palavra
(Inc.)	incompreensível
(Inaud.)	inaudível
(( xxx ))	comentários do pesquisador
/	truncamento brusco
<b>maiúscula</b>	ênfase ou acento forte

## APÊNDICES

Apêndice A – Questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa (12/05/14)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**Doutorado em Língua e Cultura**

**Orientadora:** Profa. Dra. Edleise Mendes

**Pesquisadora:** Letícia Telles

**Título do Projeto de Pesquisa:** Professores de LI em formação entre o dizer e o fazer: implicações das crenças sobre o ensino de LI em escolas públicas.

**Caro (a) estudante:**

Estou realizando uma pesquisa cuja meta principal é contribuir para a formação de futuros professores de Língua Inglesa. Para tanto, peço a sua colaboração nesse trabalho, respondendo ao questionário abaixo. Desde já, agradeço a sua participação!

<b>Dados pessoais</b>
<p>Nome: _____</p> <p>Sexo: ( )M ( )F</p> <p>Faixa etária: ( )18 – 25 ( ) 25 – 35 ( ) 35 – 45</p> <p>Ano de ingresso na Universidade: _____</p> <p>Semestre em curso: _____</p> <p>Experiência profissional: ( ) sim ( ) não</p> <p>Caso a resposta seja sim, indique:</p> <p>Atividade profissional: _____</p> <p>Entidade ( ) Pública ( ) Privada ( ) Outra: _____</p> <p>Profissional em Educação:</p> <p>Professor(a) ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Curso de Idiomas</p> <p>Disciplina(s) que leciona(ou): _____</p>
<b>Você e a Língua Inglesa antes da universidade</b>
<p>1. Onde você cursou o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM)?</p>



EF: ( ) Escola Pública ( ) Escola Privada ( ) Ambas  
 EM: ( ) Escola Pública ( ) Escola Privada ( ) Ambas

2. A LI fazia parte da grade curricular da(s) escola(s) onde você estudou? A partir de que série?

---



---



---

3. Como você avalia o processo de ensino / aprendizagem desse idioma nesse período de sua formação escolar?

---



---



---

#### **Você no Curso de Letras / Inglês**

4. O que é saber uma língua estrangeira para você?

---



---



---

5. O que é ensinar e aprender uma língua estrangeira no contexto brasileiro?

---



---



---

6. Como seria uma boa aula de LI?

---



---



---

7. Você tem encontrado esse tipo de aula que você descreveu como “uma boa aula” nas suas observações realizadas durante o Estágio I, nesse semestre? Explique sua resposta.

---



---

---

8. Você se sente apto/capaz de realizar esse tipo de aula que você descreveu?  
Justifique sua resposta.

---

---

---

9. Que aspecto(s) motivou(aram) você para a elaboração do Anteprojeto no Estágio I?

---

---

---

10. Qual será o tema do minicurso que você realizará no próximo semestre? Quais os seus objetivos e a quem se destina esse minicurso?

---

---

---

11. Que professor você gostaria de ser?

---

---

---

12. Como você gostaria de ensinar inglês?

---

---

---

13. Que competências gostaria de ter para ser um bom professor de inglês?

---

---

---

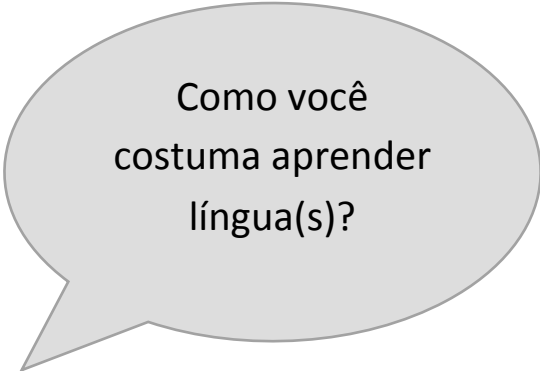
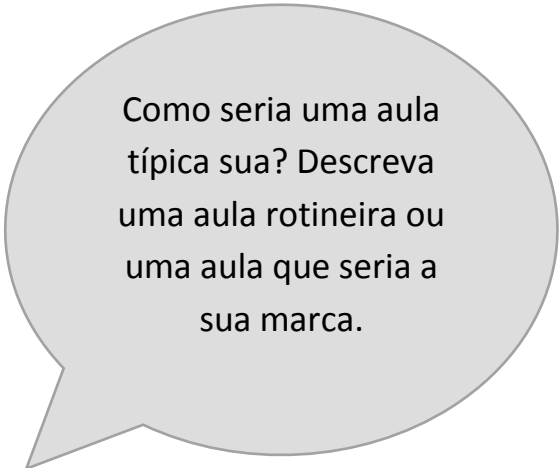
APÊNDICE B – ATIVIDADE REALIZADA NO DIA 20/05/2014 (SEGUNDO ENCONTRO DA PRIMEIRA OFICINA)

UNEB - Campus XIV

Oficina – Crenças e sua relação com as concepções de língua e de ensino

Nome: \_\_\_\_\_

email: \_\_\_\_\_

 <p>Como você costuma aprender língua(s)?</p>	 <p>Como seria uma aula típica sua? Descreva uma aula rotineira ou uma aula que seria a sua marca.</p>

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO (Distribuído por via eletrônica aos participantes da pesquisa, em 19/04/16)

PREZADO (A) ALUNO (A),

A sua avaliação na reta final do Curso de Letras / Inglês é de fundamental importância, não só para essa pesquisa, como também para todos os docentes do Curso. Por essa razão, peço a gentileza de você responder as perguntas abaixo.

- 1) Como você avalia a contribuição do Curso de Língua Inglesa da UNEB – Campus XIV, para a sua formação em professor (a) de uma LE?
  
- 2) Você se identifica com o perfil do egresso do Curso, traçado no Projeto de Reconhecimento do mesmo? Em quais aspectos? Há aspectos que você considera que foram negligenciados durante o seu processo de formação? Justifique.
  
- 3) Você já fez ou fará algum empreendimento próprio para amenizar o que você considera que não foi contemplado pelo Curso na sua formação?

Muito obrigada !!!!

Letícia Telles

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO ENVIADO À PROFESSORA REGENTE DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, POR VIA ELETRÔNICA, EM 19/04/16

Prezada professora regente,

A sua parceria é essencial nessa pesquisa porque ambas queremos o mesmo resultado final: uma boa formação dos nossos alunos do Curso de Língua Inglesa. Por essa razão, encaminho um breve questionário para você. Desde já, agradeço pela atenção dispensada.

- I) Teça um breve comentário sobre o papel do professor regente de Estágio Supervisionado na viabilização de “momentos catalisadores de reflexão”, considerados por Barcelos (2006, p. 23) como “gatilhos promotores de problemas, dúvidas ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer”.
- II) Agora, avalie os seguintes aspectos:
  - 1) Você considera que viabilizou esses momentos?
  - 2) Quando?
  - 3) Como?
  - 4) Quais as dificuldades encontradas?
  - 5) Que resultados percebeu em relação aos efeitos do processo de reflexão **na** e **sobre** a prática dos alunos do curso?

Muito obrigada!

Letícia Telles