

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

TATIANA DIELO BORGES

**CRENÇAS DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E
REFLEXÕES DE SEUS ALUNOS SOBRE O PAPEL DO BOM FORMADOR**

GOIÂNIA
2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E
DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ **Dissertação** ☒ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: Tatiana Diello Borges

Título do trabalho: Crenças de uma formadora de professores de língua inglesa e reflexões de seus alunos sobre o papel do bom formador

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Data: 17/04/2017

Assinatura do (a) autor (a)

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

TATIANA DIELLO BORGES

**CRENÇAS DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E
REFLEXÕES DE SEUS ALUNOS SOBRE O PAPEL DO BOM FORMADOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss

GOIÂNIA
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Borges, Tatiana Diello

Crenças de uma formadora de professores de língua inglesa e
reflexões de seus alunos sobre o papel do bom formador [manuscrito]
/ Tatiana Diello Borges. - 2017.

158 f.

Orientador: Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia,
2017.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui lista de figuras, lista de tabelas.

1. Formação de Professores de Línguas. 2. Professor Formador de
Inglês. 3. Crenças. 4. Crenças Específicas. I. Preuss, Elena Ortiz, orient.
II. Título.

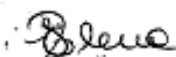
CDU 81

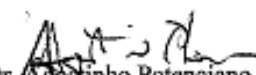


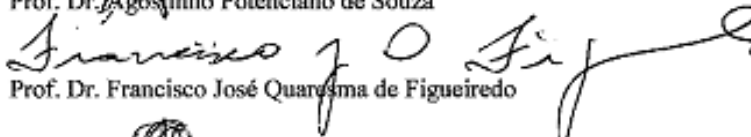
ATA Nº 10/2017

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO
DA ALUNA TATIANA DIELLO BORGES

Aos trinta e um dias do mês de março do ano de dois mil e dezessete, a partir das quatorze horas, no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "**Crenças de uma formadora de professores de língua inglesa e reflexões de seus alunos sobre o papel do bom formador**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Elena Ortiz Preuss (Presidente/Faculdade de Letras/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Agostinho Potenciano de Souza (Faculdade de Letras/UFG); Professor Doutor Francisco José Quaresma de Figueiredo (Faculdade de Letras/UFG); Professor Doutor Hêlvio Frank de Oliveira (UEG/Itapuranga) e Professora Doutora Rosely Ribeiro Lima (UFG/Regional Jataí). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Elena Ortiz Preuss, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos trinta e um dias do mês de março do ano de dois mil e dezessete.


Prof.ª Dr.ª Elena Ortiz Preuss - Presidente

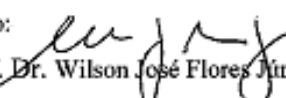

Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza


Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo


Prof. Dr. Hêlvio Frank de Oliveira


Prof.ª Dr.ª Rosely Ribeiro Lima

Visto:


Prof. Dr. Wilson José Flores Júnior

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre me proteger e iluminar em minha caminhada nesta vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG - Regional Goiânia - pela oportunidade de poder me aperfeiçoar academicamente.

Às professoras Elena Ortiz Preuss e Neuda Alves do Lago, por terem gentilmente aceitado participar da banca de qualificação. Obrigada pela delicadeza de ambas nas colocações acerca da pesquisa! Suas sugestões foram extremamente importantes para o trabalho realizado!

Aos professores participantes da banca examinadora, Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza, Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, Prof. Dr. Hélvio Frank de Oliveira, Profa. Dra. Rosely Ribeiro Lima, Profa. Dra. Gláucia Vieira Cândido e Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho, por aceitarem tão gentilmente o convite.

À professora Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira pela gentileza ao longo de grande parte dessa caminhada acadêmica.

À professora Elena Ortiz Preuss por tão gentilmente ter aceitado finalizar minha orientação. Suas leituras e considerações foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Agradeço imensamente sua disponibilidade, boa vontade e seu profissionalismo e carinho.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG - Regional Goiânia -, pelos momentos de aprendizagem. Em especial, agradeço aos professores Francisco José Quaresma de Figueiredo, Eliane Carolina de Oliveira e Silvia Lucia Bigonjal Braggio. A experiência vivenciada em suas disciplinas foi extremamente enriquecedora tanto para a realização deste trabalho quanto para minha atuação profissional!

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG - Regional Goiânia -, pela cordialidade e presteza nas solicitações feitas.

À Claudney, colega de Doutorado. Obrigada, querida, pela sua alegria e boa vontade em sempre me ajudar! Ah, e pelas caronas também!!

Aos professores Sílvia Ribeiro da Silva e Vânia Carmem Lima, colegas do curso de Letras Português da UFG - Regional Jataí - pelo carinho que sempre tiveram comigo! Ao Sílvia

também agradeço por me propor a participar de atividades acadêmicas que, para mim, representavam desafios difíceis a serem enfrentados, como, por exemplo, dar palestras em eventos organizados por ele. Embora seja professora, falar em público é uma dificuldade ainda, mas me enchi de coragem, aceitei o desafio e ministrei as palestras! Obrigada, querido, pela confiança e por me fazer enfrentar alguns de meus ‘medos’ rss!!

Aos colegas do curso de Letras Inglês da UFG - Regional Jataí - pelo agradável, embora curto, convívio!

À professora e aos alunos participantes desta pesquisa, por estarem sempre disponíveis e muito interessados ao longo de todo o processo de coleta de dados. Muito obrigada por terem me ajudado a realizar este estudo. Aprendi muito com vocês!

Aos professores José Moreira e Vitalino Garcia Oliveira por tão gentilmente terem me auxiliado na parte inicial desta pesquisa.

À FAPEG pela concessão da bolsa de estudos.

À UFG - Regional Jataí - pela licença concedida para qualificação.

Aos meus queridos pais, Lêda e Valdemar, por terem me ensinado que é **sempre** possível realizar nossos sonhos.

Ao Darly, amado esposo, pelo carinho, respeito e pela paciência em mais esta jornada acadêmica.

Ao meu irmão Juliano, pelo incentivo e pelas boas risadas compartilhadas ao longo da vida.

À Aurelia, querida amiga, pela força e pelo estímulo de sempre. Muito obrigada por sua sincera amizade.

À amiga Neuda, pela torcida e boa disposição em sempre me auxiliar em minha trajetória acadêmica e profissional.

Ao amigo Vitalino, pelos bons momentos compartilhados no curso de Letras Inglês da UFG - Regional Jataí -, nos congressos e na escrita de artigos acadêmicos.

Aos amigos Érica, Marcelo e Vera, pela amizade tão especial ao longo desses onze anos em Goiás!

Às minhas três companheirinhas de quatro patas: Paris, Jane e Meg!! Obrigada por fazerem a minha vida muito mais alegre!! Amo vocês, minhas lindinhas!!

CÓDIGOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DE DADOS GRAVADOS EM ÁUDIO

((inint)) fala ininteligível

(()) relatos de ocorrências não verbais, comentários/explicações do transcritor

P: pesquisador/entrevistador

* Códigos baseados parcialmente em Silva (2006).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Papéis do professor.....	10
Quadro 2 - Dissertações e Teses sobre crenças específicas na área de ensino/aprendizagem de línguas.....	27
Quadro 3 - Reflexões dos alunos participantes sobre as crenças de sua professora formadora.....	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Questões acerca do conto <i>The Pardoner's</i> , de Geoffrey Chaucer.....	67
Figura 2 - Questões sobre o poema <i>Ariel</i> , de Sylvia Plath.....	68
Figura 3 - Música referente ao poema ' <i>Greensleeves</i> ', alegadamente de Henry VIII.....	69

SUMÁRIO

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	1
Introdução	1
Justificativa	3
Objetivos e perguntas de pesquisa	6
Organização do trabalho	7
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
1.1. Formação de professores	8
1.1.1. Papéis do professor no ensino/aprendizagem de LE	8
1.1.2. Professor reflexivo e prática reflexiva	11
1.1.3. Professor formador de línguas: definição e algumas pesquisas	16
1.2. Crenças	19
1.2.1. Início dos estudos de crenças em LA	19
1.2.2. Conceitos de crenças	20
1.2.3. Relevância do estudo de crenças na formação de professores de línguas	24
1.2.4. Investigação de crenças específicas	26
1.2.5. Estudos de crenças de professores formadores de línguas	33
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	37
2.1. Pesquisa qualitativa	37
2.1.1. Estudo de caso	38
2.2. Descrição do contexto e dos participantes da pesquisa	41
2.2.1. Contexto	41
2.2.2. Participantes	42
2.3. Procedimentos adotados no processo de coleta de dados	45
2.4. Instrumentos utilizados na coleta de dados	46
2.4.1. Questionários	47
2.4.2. Narrativa	49
2.4.3. Entrevistas	50
2.4.4. Observações de aulas	52
2.4.5. Grupo de discussão	53
2.5. Procedimentos de análise dos dados	54
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS	56
3.1. Crenças da professora formadora sobre o que significa ser um bom professor formador de inglês	56
3.2. Relação das crenças da docente com sua prática pedagógica	67
3.3. Reflexões dos alunos, professores em formação, em relação às crenças de sua professora formadora sobre o bom professor formador de inglês	72
3.4. Reflexões da professora formadora e de seus alunos acerca da influência das crenças nas ações do docente formador de língua inglesa, em sala de aula e na formação docente	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
Retomando as perguntas de pesquisa	96
Quais são as crenças da professora participante relacionadas a seu papel enquanto professora formadora?	96
Há relação(ões) entre as crenças da professora formadora e suas práticas em sala de aula?	
De que maneira suas crenças se manifestam em sua prática docente?	99

Quais são as reflexões de seus alunos, professores em formação, em relação às suas crenças sobre o bom professor formador de inglês?	101
Como a professora formadora e os acadêmicos percebem a influência das crenças em relação ao docente formador de língua inglesa nas ações em sala de aula e na formação docente, respectivamente?.....	102
Limitação do estudo	103
Sugestões para pesquisas futuras.....	103
Últimas palavras	104
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES.....	122
Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professora Formadora.....	122
Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professora Formadora.....	123
Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Alunos.....	126
Apêndice 3 - Questionário Aberto - Professora	128
Apêndice 4 - Questionário Piloto - Professora.....	130
Apêndice 5 - Questionário - Alunos.....	132
Apêndice 6 - Questões Norteadoras para Narrativa Piloto	133
Apêndice 7 - Questões Norteadoras para Narrativa	134
Apêndice 8 - Entrevista - Professora Formadora - Selma.....	135
Apêndice 9 - Entrevista - Professor em Formação - Arthur.....	141
Apêndice 10 - Entrevista - Professor em Formação - Roy.....	147
ANEXOS	151
Anexo 1 - Parecer do comitê de ética.....	152
Anexo 2 - Narrativa da Professora Formadora.....	155

RESUMO

Esta pesquisa, realizada em um curso de Letras Inglês de uma universidade pública da região centro-oeste do Brasil, teve como objetivo investigar as crenças de uma professora formadora de língua inglesa acerca do que significa ser um bom professor formador de inglês ao longo do processo de se ensinar/aprender, além de verificar as reflexões de seus alunos, professores em formação, acerca de suas crenças. O referencial teórico apoiou-se na área de formação de professores de línguas (PERRENOUD, 1999; CELANI, 2001, 2003; ALARCÃO, 2002, 2011; MATEUS, 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; ARAÚJO, 2004; MIZUKAMI, 2005; OLIVEIRA, 2008; MAZZA; ALVAREZ, 2011; NASCIMENTO, 2011; VIANA, 2011; HALU, 2014) e de crenças no campo de ensino/aprendizagem de línguas (PAJARES, 1992; GIMENEZ, 1994; JOHNSON, 1994; BARCELOS, 1995; HORWITZ, 1999; SILVA, 2005; SOARES; BEJARANO, 2008; PERINE, 2012; MARQUES DE OLIVEIRA, 2013; HAYASHI, 2015). A metodologia escolhida foi o estudo de caso, e os seguintes instrumentos de coleta de dados foram utilizados: questionários, narrativa, entrevistas, observações de aulas, acompanhadas de anotações de campo e gravações em áudio, e grupo de discussão. Quanto às crenças da professora formadora, os resultados sugerem que ela acredita que o bom professor formador faz uso de trabalho em pares/grupos, emprega atividades lúdicas em suas aulas, preza pela formação contínua, utiliza recursos tecnológicos, não trabalha apenas com intelectualidade, mas também com emoções/sentimentos, e pode influenciar a adoção de posturas ao longo da formação e prática docente do professor em formação. Os dados obtidos também revelam a existência de uma crença central na qual se sustentam as demais crenças da professora formadora: o bom professor formador deve estar atento ao ambiente para que o aprendiz se sinta confortável para aprender. Verifica-se ainda que há congruência entre as crenças da formadora e suas ações pedagógicas. No tocante às reflexões dos alunos, professores em formação, em relação às crenças de sua docente formadora, os resultados indicam que eles compartilham de suas crenças e percebem que influenciam de modo positivo tanto em sua formação acadêmica quanto em suas práticas docentes, uma vez que já atuam como professores de língua inglesa. A análise das reflexões dos acadêmicos sugere também que a crença central da docente formadora de que o bom docente formador se preocupa em tornar o contexto de aprendizagem o mais favorável possível parece ser entendida por seus alunos positivamente, uma vez que demonstram uma postura mais humanizadora porque reconhecem que os aspectos emocionais dos aprendizes devem ser levados em consideração. Este estudo evidencia a importância de considerarmos seriamente a possibilidade de influência do docente formador em relação a seus formandos. É imprescindível ter isso em mente ao se formar professores, pois as crenças e ações dos formadores podem influenciar tanto de modo positivo quanto negativo.

Palavras-chave: Formação de Professores de Línguas; Professor Formador de Inglês; Crenças; Crenças Específicas.

ABSTRACT

This research was carried out in a Modern Language Course at a federal university in central western Brazil and aimed at investigating the beliefs of an English language teacher educator about what it means to be a good English language teacher educator in the process of teaching and learning, and also at verifying the reflections of the English language teacher educator's students, pre-service English teachers, about her beliefs. The theoretical framework was based on the field of language teachers' education (PERRENOUD, 1999; CELANI, 2001, 2003; ALARCÃO, 2002, 2011; MATEUS, 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; ARAÚJO, 2004; MIZUKAMI, 2005; OLIVEIRA, 2008; MAZZA; ALVAREZ, 2011; NASCIMENTO, 2011; VIANA, 2011; HALU, 2014) and beliefs about foreign language teaching/learning (PAJARES, 1992; GIMENEZ, 1994; JOHNSON, 1994; BARCELOS, 1995; HORWITZ, 1999; SILVA, 2005; SOARES; BEJARANO, 2008; PERINE, 2012; MARQUES DE OLIVEIRA, 2013; HAYASHI, 2015). The case study methodology was employed and the following data collection instruments were used: questionnaires, narrative, interviews, class observations (supported by field notes and audio recordings), and group discussion. Regarding the teacher educator's beliefs, results suggest that she believes that the good teacher educator makes use of pair/group work, employs ludic activities in classes, values continuous education, uses technological resources, works not only with intellectuality, but also with emotions/feelings, and can influence the adoption of postures throughout pre-service teacher's academic education and teaching practice. The data obtained also reveal the existence of a central belief in which the other beliefs of the English language teacher educator are held: the good teacher educator must pay careful attention to the learning environment so that the learner can feel comfortable to learn. It is also verified that there is congruence between the teacher educator's beliefs and her pedagogical actions. As for the reflections of students, pre-service teachers, concerning their teacher educator's beliefs, results indicate that they share her beliefs and understand that they influence in a positive way both their academic education and teaching practices, since they already work as English language teachers. The analysis of the students' reflections also suggests that the teacher educator's central belief - the good teacher educator must pay careful attention to the learning environment so that the learner can feel comfortable to learn - seems to be understood in a positive way by the students, once they demonstrate a more humanized posture because they acknowledge that the learners' emotional framework must be taken into consideration. This study indicates the importance of seriously considering the possibility of teacher educator's influence in relation to their undergraduate students. It is imperative to keep this in mind when dealing with teachers' education, since teacher educator's beliefs and actions can influence both positively and negatively.

Keywords: Language Teachers' Education; English Language Teacher Educator; Beliefs; Specific Beliefs.

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Temas como globalização, era da informação, avanços no campo da tecnologia, e seus efeitos sobre as sociedades, têm sido extensamente debatidos. Percebe-se claramente, perante tantas e sucessivas transformações, que os conhecimentos técnicos e científicos se tornam obsoletos tão rapidamente que a concepção de educação definitiva não faz mais sentido. Assim, diante do atual panorama mundial, verifica-se a necessidade de se formarem indivíduos competentes para questionar os conhecimentos que lhes são postos como legítimos e oferecer novas elaborações (MATEUS, 2002). Nesse processo de (trans) formação, os professores, incluindo os de língua estrangeira (doravante LE) e, principalmente como foco do presente trabalho, professores formadores, figuram como uma peça essencial.

No campo da Linguística Aplicada (doravante LA), a formação de professores é uma das áreas que mais tem se desenvolvido nos últimos tempos (ALMEIDA FILHO, 1999; ARAÚJO, 2003; CELANI, 2003; GIMENEZ, 2002). Segundo Araújo (2003), desde o início dos anos 90, a formação de professores tem sido predominante em LA, em especial no que se refere ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LEs). Os estudos sobre educação de professores focalizam a formação do professor reflexivo, definido, conforme Araújo (2004), como o profissional capaz de analisar criticamente sua prática, por meio de uma maior compreensão de suas crenças a respeito de si mesmo, de seus alunos e da natureza e repercussão do seu ensino. O docente é visto como possuidor de conhecimento, crenças e teorias informais que dirigem o seu fazer. Assim, um tema central de estudos na área de formação de professores vem sendo a investigação de crenças, tanto de professores quanto de alunos (BARCELOS, 2004), pois é através da compreensão das crenças que poderemos entender a prática do professor.

De acordo com Freeman e Johnson (1998), os docentes são indivíduos que possuem experiências anteriores, valores pessoais e crenças que formam seu conhecimento sobre ensino e moldam o que realizam em sala de aula. Muito do que sabem vem de suas lembranças enquanto aprendizes de língua. De acordo com Kennedy (1991, p. 2), “os professores, como outros aprendizes, interpretam novos conteúdos através de seus

conhecimentos anteriores e modificam e reinterpretam novas idéias com base naquilo que já conhecem e acreditam”².

Coelho (2005) ressalta que este aspecto deve ser observado com cuidado se quisermos aperfeiçoar e fortalecer a prática educacional, ao invés de simplesmente preservá-la e repeti-la. Assim, torna-se imprescindível o conhecimento e a interação das crenças sobre si mesmo, sobre o conteúdo a ser ensinado e sobre os alunos. Conforme argumentam Freeman e Johnson (1998), esse conhecimento é socialmente negociável, pois está imbricado nas experiências que os professores vivenciam com seus alunos, pais, administração escolar e colegas de trabalho.

É preciso ressaltar, entretanto, que na LA, conforme aponta Barcelos (2006), há diversas pesquisas que se ocupam da investigação das crenças de docentes, mas poucas têm como foco o professor formador³. Como se sabe, as crenças são um componente-chave no processo de ensino/aprendizagem, já que são capazes de influenciar o que professores e, a nosso ver, docentes formadores, sentem e sabem em relação a esse processo. Assim, considerando o exposto, neste estudo, investigamos as crenças de uma professora formadora de língua inglesa de um curso de Letras Inglês de uma universidade pública da região centro-oeste do Brasil acerca do que significa ser um bom professor formador de inglês ao longo do processo de se ensinar/aprender. Verificamos também as reflexões de seus alunos, professores em formação, acerca de suas crenças. A opção por incluir, nesta investigação, a perspectiva dos alunos quanto às crenças de sua docente formadora deve-se ao nosso entendimento de que se trata de um outro olhar de alguém diretamente envolvido no processo, o que é extremamente enriquecedor, propiciando uma análise mais ampla do objeto em questão do que se realizada apenas sob a óptica da pesquisadora.

Embora meu interesse em relação ao construto crenças na área de ensino/aprendizagem de línguas tenha surgido em 2004, quando ainda era estudante de graduação, realizando uma viagem pelo tempo, vejo que minha motivação para investigar, especificamente, crenças de professores formadores, tema desta pesquisa, começa a surgir no ano de 2008. Nesse ano, tem início a minha carreira no Ensino Superior, mais especificamente na licenciatura em Letras Inglês.

A satisfação em me tornar professora universitária em um curso de Letras Inglês foi indescritível, visto que este era meu objetivo quando pensava na carreira docente. Muitos planos e muita vontade de ensinar inglês me guiavam nesta trajetória que recém se iniciava!

² As traduções feitas nesse trabalho são de minha responsabilidade.

³ Trataremos mais detalhadamente esta questão na justificativa do trabalho.

Com o dia a dia das aulas e orientações, entretanto, esse sentimento de êxtase foi breve e logo cedeu lugar a inquietações e questionamentos. Pensando na questão da formação de professores no curso em que começava a atuar, algumas questões foram norteando minhas reflexões. Entre os questionamentos que me inquietavam, destaco: O que representa ser um professor formador em contexto de um curso de Letras Inglês? Qual o meu papel enquanto formadora? Como devo agir nesse processo de formação?

Assim, refletindo sobre essas questões e a relação existente entre a forma como agimos com o que acreditamos (BARCELOS, 1995, 2000, 2006; BORGES, 2008, 2014), é que decidi investigar em que professores formadores de línguas (inglês) acreditam em relação ao que significa ser um bom professor formador.

Como se pode perceber, essa proposta de investigação partiu de inquietações, questionamentos e reflexões minhas, ou seja, trata-se de uma questão de cunho pessoal, o que confirma a observação de Mehra (2002, p. 7) de que “mais frequentemente que se possa imaginar, os pesquisadores decidem estudar um tópico porque percebem uma ‘conexão pessoal’ com ele em algum nível - seja como profissional ou como indivíduo”.

Além do caráter pessoal, é importante mencionar ainda que almejamos com esse trabalho ofertar à área de LA, especificamente aos estudos sobre crenças, as contribuições advindas da investigação metódica e detalhada que realizamos das crenças/reflexões dos participantes, as quais, em nosso entendimento, podem ser úteis a pesquisadores e profissionais do campo de ensino que se interessem pela investigação desse construto tão importante no processo de se ensinar e aprender línguas.

Justificativa

Esse estudo justifica-se por três razões. A primeira deve-se à carência de estudos na área de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas que tenham como participantes professores formadores (BARCELOS, 2006, 2007a, 2010; BORGES; PAULA FERNANDES; BARCELOS, 2007; SÓL, 2004). Conforme aponta Barcelos (2006), há diversas pesquisas que se ocupam da investigação das crenças de docentes, mas poucas têm como foco o professor formador. Os resultados obtidos em um levantamento realizado por Borges, Paula Fernandes e Barcelos (2007), por exemplo, vêm comprovar a carência de pesquisas a respeito das crenças do professor formador de línguas. Esse levantamento teve como objetivo investigar os instrumentos, participantes, foco, contexto e referencial teórico dos trabalhos sobre crenças apresentados no 15o InPLA (Intercâmbio de Pesquisas em LA).

No tocante aos resultados referentes aos participantes dos estudos, constatou-se que apenas 3% tiveram professores formadores de língua inglesa como participantes, resultado este que “mostra claramente, assim, que necessitamos de maiores investigações não só sobre crenças de alunos [e professores], mas também de formadores” (BORGES; PAULA FERNANDES; BARCELOS, 2007, p. 38).

De acordo com nosso conhecimento, até o presente momento, os seguintes estudos se ocuparam das crenças de professores formadores: Araújo (2003), Bomfim (2008), Caldas (2008), Marques (2008), Daniel (2009), Machado (2011), Sabóia (2012) e Hayashi (2015). Essas pesquisas foram realizadas em contextos privados e públicos de ensino superior, boa parte nas disciplinas de Metodologia e/ou Prática de Ensino e com enfoques distintos (formação de professores de LE; formação inicial de professores de LE; papel do professor de LE; avaliação oral; processo de interação entre os componentes teóricos e práticos; educação a distância; texto literário; e, material didático, respectivamente). A presente pesquisa, por sua vez, investiga as crenças de uma docente formadora em uma instituição pública de ensino superior sobre *o que significa ser um bom professor formador de língua inglesa*, além de *verificar as reflexões de seus alunos, professores em formação, quanto às crenças dessa professora*. Importante destacar ainda que, neste estudo, em consonância com Barcelos, Batista e Andrade (2004), Mizukami (2005), Oliveira (2008), Paula Fernandes e Borges (2011), Jordão (2013) e Paiva (2013), entendemos que compete a todo o corpo docente da licenciatura em Letras (e não somente aos professores de Metodologia/Prática de Ensino/Estágio) a tarefa de realizar a formação inicial de professores de línguas. Nesse sentido, todos os docentes do referido curso em que a pesquisa foi conduzida, sejam eles das disciplinas específicas de Língua, Literatura ou Estágio, foram considerados professores formadores.

A segunda razão deve-se à necessidade de continuação de pesquisas mais profundas que focalizem crenças mais específicas⁴, conforme sugerido por Barcelos (2006). Essas pesquisas, segundo explica a autora, são importantes, pois detalham as relações entre crenças e esses aspectos. Nos últimos dezesseis anos, pôde-se perceber um aumento significativo de dissertações⁵ desenvolvidas nos programas de pós-graduação brasileiros que procuraram

⁴ Alguns exemplos de crenças mais específicas são: crenças sobre gramática, leitura, avaliação, cultura, tradução, bom professor, bom aluno, entre outros. Trataremos mais detalhadamente sobre essas crenças no referencial teórico do trabalho.

⁵ Embora prevaleça a elaboração de dissertações sobre o tema, vale lembrar que, de acordo com nosso conhecimento, algumas teses foram desenvolvidas a respeito de crenças específicas, entre elas, Conceição (2004), Fernandes (2005), Barata (2006), Madeira Lourenço (2006) e Gomes (2014), sendo vocabulário e

estudar crenças específicas relacionadas ao ensino/aprendizagem de LEs (SILVA, 2000; CARAZZAI, 2002; PORTO, 2003; ARAÚJO, 2004; LIMA, 2005; BASSETTI, 2006; ROZENFELD, 2007; BROSSI, 2008; SABÓIA, 2012; MARQUES DE OLIVEIRA, 2013; HAYASHI, 2015; ROCHA, 2016).

O levantamento realizado por Borges, Paula Fernandes e Barcelos (2007), acima mencionado, também evidencia essa expansão. Os resultados referentes ao foco dos estudos apontaram que, embora a maioria dos trabalhos apresentados tenha ainda focado crenças sobre ensino/aprendizagem em geral, algumas pesquisas já começaram a tratar da investigação de crenças mais específicas.

Por fim, a terceira justificativa refere-se à sua contribuição para os professores formadores do curso de Letras Inglês e seus alunos, professores em formação, de uma universidade pública da região centro-oeste. Sabe-se como é importante para o docente, tanto o em serviço quanto o em pré-serviço, poder refletir sobre suas crenças a respeito do processo de ensino/aprendizagem - no caso em questão, a respeito do papel do bom professor formador - ao longo de sua carreira/formação (ALMEIDA FILHO, 1993; RICHARDS; LOCKHART, 1994; BARCELOS, 1995; FREEMAN; JOHNSON, 1998, 2001; JOHNSON, 1999; SILVA, 2000; LUZ; CARLOS, 2005). Assim, esse estudo pretende abrir um espaço para que os participantes tenham a oportunidade de refletir a respeito da influência das crenças sobre o que significa ser um bom professor formador de língua inglesa em sua prática pedagógica/formação acadêmica, pois, conforme a literatura na área de crenças tem demonstrado, elas são capazes de influenciar e guiar nossas ações no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Gostaríamos de acrescentar ainda que a presente pesquisa também poderá constituir-se numa rica contribuição para o próprio curso de Letras Inglês em questão e outros cursos de formação de professores de línguas de um modo geral.

Tendo em vista o exposto, essa pesquisa pretende contribuir para o atual momento de investigação de crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, denominado, de acordo com Barcelos (2007a), de período de expansão⁶, ao pesquisar um aspecto mais específico desse processo não abordado até o presente momento - *crenças a respeito do bom*

estratégia de consulta ao dicionário, autonomia, avaliação, ensino de gramática e variação linguística, respectivamente, os temas contemplados nessas pesquisas.

⁶ Segundo Barcelos (2007a, p. 27), “pode-se dizer que a pesquisa sobre crenças no Brasil está dividida cronologicamente em três períodos, a saber: período inicial, de 1990 a 1995; período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e o período de expansão, de 2002 até o presente”. Quanto ao período de expansão, no qual esta pesquisa se insere por razões cronológicas e do tópico investigado, a autora afirma que “uma característica marcante dos estudos desse período diz respeito ao aumento da investigação de *crenças mais específicas*” (p. 37 - grifos nossos).

professor formador de LE (inglês). Entendemos também que esta pesquisa possa, modestamente, dar continuidade à jornada rumo a um entendimento mais detalhado acerca das crenças sobre o ensino/aprendizagem de inglês em nosso país ao proporcionar à professora formadora e seus alunos, professores em formação, a oportunidade de refletir a respeito de algumas crenças acerca do papel do professor formador ao longo do processo de se ensinar/aprender língua inglesa.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Esta investigação apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Investigar as crenças de uma professora formadora de língua inglesa de um curso de Letras Inglês de uma universidade pública da região centro-oeste do Brasil acerca do papel do professor formador de LE (inglês).

Para isso, têm-se os seguintes objetivos específicos:

- Realizar um levantamento das crenças da docente formadora sobre o que significa ser um bom professor formador de inglês;
- Analisar possíveis relações entre as crenças da professora formadora sobre o papel do professor formador de inglês e o modo como conduz sua prática docente;
- Verificar as reflexões de seus alunos, professores em formação, acerca das crenças da professora participante;
- Discutir com a docente formadora e seus discentes as crenças levantadas, ajudando-os a refletir sobre a influência dessas no processo de ensino/aprendizagem.

As perguntas de pesquisa, por sua vez, são:

- Quais são as crenças da professora participante sobre seu papel enquanto professora formadora?
- Há relação(ões) entre as crenças da professora formadora e suas práticas em sala de aula? De que maneira suas crenças se manifestam em sua prática docente?
- Quais são as reflexões de seus alunos, professores em formação, em relação às suas crenças sobre o bom professor formador de inglês?
- Como a professora formadora e os acadêmicos percebem a influência das crenças em relação ao docente formador de língua inglesa nas ações em sala de aula e na formação docente, respectivamente?

Organização do trabalho

Este trabalho está organizado em cinco partes. A introdução, da qual nos ocupamos até o momento, apresenta a contextualização da pesquisa, as justificativas, os objetivos e as perguntas de pesquisa.

O capítulo 1 traz a revisão de literatura, dividindo-se em duas grandes seções. Na primeira, tratamos da formação de professores de LEs, discorrendo, primeiramente, sobre alguns papéis do professor no ensino/aprendizagem de LE. Em seguida focalizamos no professor reflexivo e na prática reflexiva. Por último, tratamos do professor formador, definindo-o para o contexto desta pesquisa e revisando alguns estudos que o tiveram como foco de investigação. Na segunda seção desse capítulo, nos ocupamos das crenças, tratando, inicialmente, do princípio dos estudos de crenças em LA. Logo em seguida, apresentamos diversos termos e definições referentes a este construto. Em um terceiro momento, abordamos, de modo geral, a relevância do estudo de crenças na formação de professores de línguas. No próximo tópico, tratamos da questão de crenças específicas, comentando alguns estudos que as tiveram como foco de investigação. Por fim, revisamos alguns trabalhos que se ocuparam da investigação de crenças de professores formadores de línguas, foco da presente pesquisa.

O capítulo 2 aborda a metodologia escolhida para a realização desta pesquisa, detalhando sua natureza, o contexto investigado, os participantes, os procedimentos utilizados para a coleta, os instrumentos empregados e a análise dos dados.

O capítulo 3 analisa e discute os dados com base nos resultados finais obtidos.

A última parte apresenta as considerações finais desse estudo. Para tanto, retomaremos as perguntas no intuito de estabelecer algumas reflexões e considerações em torno do que significa ser um bom professor formador de línguas na atualidade, na visão dos participantes. Buscaremos discutir as limitações do estudo bem como oferecer sugestões para futuras pesquisas.

Este trabalho inclui ainda referências, apêndices e anexos.

Após esta exposição geral do estudo, nos ocupamos, no capítulo seguinte, de seu referencial teórico.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Essa pesquisa apoia-se teoricamente na área de formação de professores, já que o contexto de investigação é um curso de Letras, e de crenças no campo de ensino/aprendizagem de línguas, por se ocupar das crenças sobre o papel do bom professor formador de inglês de uma professora formadora e reflexões de seus discentes sobre as mesmas.

Assim, este capítulo de fundamentação teórica divide-se em duas grandes seções. Na primeira, tratamos da formação de professores de LEs e na segunda seção nos ocupamos das crenças.

1.1. Formação de professores

Nesta parte, discorreremos, primeiramente, sobre alguns papéis do professor no ensino/aprendizagem de LE. Em seguida, abordamos o professor reflexivo e a prática reflexiva. Por último, tratamos do professor formador, definindo-o para o contexto desta pesquisa e revisando alguns estudos que o tiveram como foco de investigação

1.1.1. Papéis do professor no ensino/aprendizagem de LE

Alguns de meus questionamentos pessoais que motivaram a realização desse estudo recaem na questão de qual seria meu *papel* enquanto *professora* em um curso de Letras Inglês. Pertinente tentar entender, assim, o significado do termo ‘papel’. No campo de ensino/aprendizagem de línguas, especificamente, alguns estudos que se ocuparam do papel do professor de LE trazem algumas definições. Souza (2003, s/p), por exemplo, conceitua ‘papel’ como

comportamentos que alguém deve ter no grupo, revelando o que deve ser feito (normas) e o que se espera (expectativas) que ele faça numa dada posição. Eles refletem aspectos do mundo sociocultural do indivíduo, os quais compõem a sua identidade perante o grupo do qual ele participa.

Para Oliveira (2009, p. 37), o termo ‘papel’ também diz respeito a comportamentos, no caso específico de seu estudo de mestrado, refere-se ao que “o próprio professor crê do que deve ou não fazer em sala de aula”. A autora apresenta ainda algumas características relacionadas ao construto ‘papel’, a saber: variável, dinâmico, social e contextualm atribuído (p. 71). Aquino (2013, p. 166), por sua vez, entende o conceito de ‘papel’ como “comportamentos, atitudes, tomadas de decisões que não podem ser entendidos separadamente, sem considerar toda a complexidade inerente ao ambiente de sala da aula”.

Sucintamente, é possível perceber que as definições apresentadas, com as quais compartilhamos, em relação ao termo ‘papel’, em contexto de ensino/aprendizagem de línguas, são semelhantes, no sentido de que esse conceito corresponde às condutas assumidas pelo professor, especificamente, em sua prática pedagógica. Além disso, as conceituações enfatizam também a questão de que esse ‘papel’ não se realiza no vácuo, mas, sim, na interação social e em contextos diversos.

Ao longo dos anos na área de ensino/aprendizagem de LEs, é possível notar que o papel do professor vem sendo (re)significado de modos diferentes, como, por exemplo, de transmissor a mediador do saber (OLIVEIRA, 2009). Assim, a título de ilustração, a seguir, apresentamos alguns desses papéis em algumas das abordagens (e/ou métodos)⁷ de ensino mais conhecidas.

No método gramática e tradução⁸, o professor é entendido como o único detentor do saber, transmissor de conhecimento, centralizador, controlador de todas as atividades, provedor das respostas corretas. No audiolingual, alguns dos papéis do docente são: fornecedor de modelo e controlador da aprendizagem. Na abordagem comunicativa, entende-se que sejam papéis do professor ser facilitador do aprendizado, motivador, animador, orientador, mediador, negociador. E na sociointeracionista, o docente é visto como coaprendiz, assistente, orientador, motivador, organizador e gerenciador da aprendizagem (LEFFA, 1988; SOUZA, 2003; WEININGER, 2008; SOUSA; SOARES, 2012; PEDEREIRO, 2013).

⁷ Nosso foco, nessa seção, é no papel do professor no campo de ensino/aprendizagem de LE. Assim, para mais esclarecimentos sobre as definições e características das diferentes abordagens de ensino de LE, assim como as diferenciações entre os termos ‘abordagem’ e ‘método’, ver Leffa (1988) e Almeida Filho (1993).

⁸ Neste trabalho, optamos por manter os termos como são tradicionalmente conhecidos na literatura sobre metodologia de ensino de LEs.

Em Souza (2003, s/p), anteriormente mencionado, encontramos, em forma de quadro, reproduzido abaixo, os principais papéis do professor também em outras abordagens de ensino:

Quadro 1 - Papéis do professor

Método	Papéis do Professor
Método Direto	Condutor Questionador Fornecedor de modelo Treinador da gramática e pronúncia Repetidor
Resposta Física Total	Diretor ativo do processo Repetidor Controlador
Modo Silencioso	Diretor Instrutor Ajudante Advertidor e conselheiro
Método Natural	Fornecedor de <i>input</i> (estímulos, informação) Facilitador criativo na aprendizagem de línguas
Sugestopédia	Encorajador positivo Autoridade Incentivador Garantidor de segurança Facilitador

(Fonte: SOUZA, 2003, s/p)

Como se percebe, nessa exposição, variados papéis têm sido atribuídos ao docente, ao longo dos anos no campo de ensino/aprendizagem de LE. Em alguns momentos desse ensino, em que, por exemplo, as relações em sala de aula são caracterizadas como assimétricas, vê-se o predomínio de um papel de autoridade, em que o professor controla a aprendizagem, decide o que está certo ou errado e fornece as respostas corretas. Já em outros, em que o aspecto afetivo e a interação, por exemplo, começam a ser considerados, o professor exerce papéis nos quais se primam pelo diálogo, pelo coaprendizado, pela negociação, pela sensibilidade aos interesses dos alunos e pelo estímulo à participação.

Tendo em mente as diversas (re)significações quanto aos papéis do docente, faz-se imprescindível, a nosso ver, ressaltar a questão da natureza variável, dinâmica, social e contextual desses papéis. O papel desempenhado pelo professor não se dá em um vazio. Ele é construído socialmente, situado contextualmente e dinâmico, podendo, assim, ser mudado ao

longo do tempo e expresso de modo diferente em distintas situações. O que significa dizer, em nosso entendimento, que não seria aconselhável asseverar que determinado papel do professor é ‘correto’ ou ‘errado’, ‘melhor’ ou ‘pior’. É preciso, a nosso ver, considerar o contexto em que este ocorre. Um docente em um determinado ambiente de atuação, com determinados objetivos a serem alcançados, pode exercer papéis específicos para essa situação e, já em outro, assumir papéis distintos daqueles, o que, em nossa opinião, é louvável, pois demonstra seu esforço em tentar fazer o seu melhor no processo de se ensinar e aprender. Ponderando também sobre a questão da variabilidade do papel, dentro de uma mesma aula, por exemplo, em determinados momentos, o professor desempenha alguns papéis que em outras ocasiões podem ser diferentes. Por vezes, pode ser mais controlador das atividades e, em outras, organizador, gerenciador. Assim, a nosso ver, ao se pensar em papel do professor é preciso considerar essas características de variabilidade, dinamicidade, construção social e contexto para compreendermos melhor os comportamentos, as posturas e tomadas de decisões do docente em sua prática pedagógica.

Tendo discorrido sobre alguns dos papéis do professor no ensino/aprendizagem de LE, na próxima seção focalizaremos outro papel: o de refletir e teorizar sobre a sua prática pedagógica, visto que, nas últimas três décadas, a prática reflexiva e crítica tem sido defendida por diversos pesquisadores da área de formação de professores de LEs, uma vez que ela pode, entre outras questões, colaborar para a autonomia e emancipação dos professores, assim como de seus alunos (ZEICHNER; LISTON, 1987; 1996; FREEMAN; RICHARDS, 1993; LIBERALI, 1993; MOITA LOPES, 1996; PERRENOUD, 1999; SCHÖN, 2000; CELANI, 2001; ALARCÃO, 2002; MATEUS, 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; ARAÚJO, 2004).

1.1.2. Professor reflexivo e prática reflexiva

Zeichner e Liston (1996) apresentam algumas características referentes ao professor reflexivo: (1) se observa, organiza e tenta solucionar as questões da prática da sala de aula, (2) é atento ao contexto institucional e cultural em que atua, (3) participa do desenvolvimento do currículo, (4) se envolve nas tentativas de modificação na instituição de ensino na qual trabalha e (5) se responsabiliza pelo seu desenvolvimento profissional. Alarcão (2002, s/p), em consonância com os autores, afirma que o professor reflexivo é

aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a

própria atuação a eles. Os contextos educacionais são extremamente complexos e não há um igual a outro. Eu posso ser obrigado a, numa mesma escola e até numa mesma turma, utilizar práticas diferentes de acordo com o grupo. Portanto, se eu não tiver capacidade de analisar, vou me tornar um tecnocrata.

Perrenoud (1999, p. 11 - grifos no original), por sua vez, assevera que o docente reflexivo,

aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes. Enfim, uma prática reflexiva metódica inscreve-se no tempo de trabalho como uma *rotina*. Não uma rotina sonífera; uma rotina *paradoxal*, um estado de alerta permanente.

Além de compartilhar das características quanto ao professor reflexivo destacadas pelos pesquisadores acima citados, Nazar (2016) acrescenta que o processo de reflexão não deve ocorrer somente em ocasiões de dificuldades encontradas na prática desse profissional, mas sim constantemente. Em suas palavras:

Um “professor reflexivo” não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua refletindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais (NAZAR, 2016, s/p).

Tendo em mente essas questões, verifica-se, assim, a importância de fortalecer a formação dos professores para uma prática reflexiva. Conforme Perrenoud (1999, p. 11), “prática reflexiva e participação crítica [deveriam ser] entendidas como orientações prioritárias da formação de professores”.

Sobre a *prática reflexiva*, Perrenoud (1999) faz algumas considerações. A primeira é que não se trata jamais de um exercício totalmente solitário. Ela se sustenta em conversas informais, *feedback* de colegas/parceiros, autoanálises do trabalho, reflexões sobre sua qualidade e avaliações do que se faz. Observação também compartilhada por Nascimento (2011, p. 19), ao afirmar que essa prática “não ocorre apenas solitariamente, o professor pode e deve compartilhar suas ideias, experiências e até mesmo seus problemas com outros colegas”. Alarcão (2011, s/p), em conformidade com os autores, acrescenta que a reflexão realizada “individualmente pode levar a sentimentos de frustração e solidão”. A segunda observação de Perrenoud (1999) quanto à prática reflexiva é que ela só pode incorporar-se ao *habitus* profissional se estiver no centro do projeto de formação, tornando-se, assim, o impulso da articulação teoria-prática.

No que se refere à *participação crítica*, Perrenoud (1999) afirma que ela se manifesta em quatro níveis, a saber: (1) aprender a cooperar e a atuar em rede, (2) aprender a viver a escola como uma comunidade educativa, (3) aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela e (4) aprender a dialogar com a sociedade. Para que a participação crítica, segundo o autor, transforme-se em um componente do *habitus* profissional dos docentes, do mesmo modo que a atitude reflexiva, é necessário estabelecer dispositivos de formação acurados e desenvolver competências fundamentadas em saberes provenientes das ciências humanas.

Considerando o exposto, verifica-se uma questão de suma importância para Perrenoud (1999) referente à formação de professores: a de que a prática reflexiva e a participação crítica, além de serem os dois propósitos dessa formação, também figuram como suas maiores alavancas, pois, segundo ele, é trabalhando em uma postura reflexiva e em uma participação crítica que os docentes melhor se beneficiarão de sua formação.

O argumento de Perrenoud (1999) de que a prática reflexiva e a participação crítica deveriam ser compreendidas como prioridade na formação de professores tem sido defendido também por pesquisadores atuantes nesse campo (CELANI, 2001; MATEUS, 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; DORIGON; ROMANOWSKI, 2008; NASCIMENTO, 2011).

A educação reflexiva, o ensino reflexivo, conforme Celani (2001), são emancipatórios e têm como propósitos aperfeiçoar a prática, incitar a racionalidade e a autonomia dos docentes e daquilo que é ensinado. Para a autora, é somente através da prática reflexiva que o professor poderá obter o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, “que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula” (CELANI, 2001, p. 35-36). Celani (2001), semelhantemente a Perrenoud (1999), também acredita que a prática reflexiva executada isoladamente é insuficiente. É essencial a participação crítica.

O conceito de prática reflexiva, bem como o de participação crítica, configura-se, para Mateus (2002, p. 8), como “um caminho factível para o desenvolvimento de professores capazes de lidar com o desafio de aprender a aprender”. A autora, do mesmo modo que Celani (2001), também entende que o professor crítico-reflexivo deseja a sua emancipação, assim como a de seus alunos.

Além de assentir que o ensino reflexivo é uma boa forma de estabelecer conscientemente uma prática de ensino, Vieira-Abrahão (2002) reflete que se trata de um processo trabalhoso, que exige modificações no pensar e agir e a adoção, por parte do docente, de uma atitude crítica quanto ao seu próprio desempenho, confrontando suas próprias crenças. A concretização de uma prática reflexiva, para a autora ainda, inclui reflexão acerca

das influências que o fazer pedagógico desempenha na constituição da sociedade como um todo e na formação do próprio aprendiz.

Em conformidade com Vieira-Abrahão (2002), quanto ao aspecto dificultoso da prática reflexiva, Dorigon e Romanowski (2008, p. 17) expõem que “uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, suas crenças e valores. Podemos dizer que a prática reflexiva requer do professor uma constante auto-análise, implicando em abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade”. Apesar das dificuldades que os docentes possam enfrentar ao se propor a realização de uma prática reflexiva, as autoras defendem que ela

proporciona oportunidades para seu desenvolvimento profissional e pessoal, tornando-os profissionais mais conscientes de si, ajudando-os a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros, permitindo-lhes agir de forma intencional, distinguindo-os como seres humanos informados, sendo esta uma característica da ação inteligente (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 17).

Com o olhar para a formação do professor de LEs, e suas cognições, Nascimento (2011, p. 19), por sua vez, assevera que a prática crítico-reflexiva faz-se necessária, “pois a elicitación e a posterior conscientização das crenças, bem como a reflexão crítica sobre elas, pode ajudar o professor de línguas a compreender, com mais nitidez, o complexo processo de aprender-ensinar uma LE”.

Encaminhando essa seção para sua conclusão, faz-se necessário mencionar ainda que, embora a prática reflexiva e a participação crítica sejam reconhecidas, entre outras questões, por colaborar para a autonomia e emancipação dos docentes, assim como de seus alunos, nem sempre as universidades, por excelência de sua natureza, de modo geral, em seus cursos de formação, as têm priorizado em sua totalidade (MATEUS, 2002; MAZZA; ALVAREZ, 2011; PAULA FERNANDES; BORGES, 2008, 2011; PERRENOUD, 1999; SÓL, 2004; VIANA, 2011). Como nos explica Mateus (2002), paradoxalmente, as universidades que deveriam promover uma formação de professores orientada para a prática reflexiva e a participação crítica, realizam, boa parte delas, uma formação de técnicos, tanto nas áreas dos conhecimentos quanto em pesquisa. Considerando, especificamente, os cursos de Letras em nosso país, Mazza e Alvarez (2011) afirmam que muitos não fogem à regra de uma formação pautada no treinamento. Em suas palavras:

As faculdades de Letras que formam professores, em geral, propiciam contextos para um aprendizado técnico, ao fazer dos professores seres passivos na construção do processo educacional e tais professores passam a ser meros aplicadores de métodos, seguidores de regras, leitores de livros guias e, conseqüentemente, desencorajados de se engajar em processos de

reflexão sobre a própria prática em sala de aula (MAZZA; ALVAREZ, 2011, p. 187).

Paula Fernandes e Borges (2011, p. 106), em consonância com Mateus (2002) e Mazza e Alvarez (2011) acrescentam que ao se

pensar em programas de formação de professores devemos estar conscientes que formá-los vai além de treinamento técnico, significa preparar os alunos para o exercício da profissão, abrindo espaço para posicionamentos críticos-reflexivos, ou seja, que eles possam principalmente contrastar teorias e formar as suas próprias sobre o que seja ensinar. Em resumo, formação de professores é um projeto político para transformações sociais.

Perrenoud (1999, p. 15 - grifo no original), assim, sugere que para as universidades, em geral, ultrapassarem este caráter de treinamento de seus cursos de formação para um que, de fato, tenha a prática reflexiva e a participação crítica como seu cerne, é preciso “desenvolver dispositivos *específicos*: análise de práticas, estudos de caso, vídeo-formação, técnicas de auto-observação, treinamento para o trabalho sobre o próprio *habitus* e sobre seu ‘inconsciente profissional’”.

Vimos, nesta seção, primeiramente, algumas definições acerca do professor reflexivo. Faz-se importante, assim, neste fechamento, apresentar também nosso entendimento quanto ao que significa ser um docente reflexivo. Em nossa concepção, esse professor é aquele que busca autoconhecimento, envolve-se em um processo investigativo sobre si mesmo e sua atuação profissional, observando e avaliando-se constantemente, com o intuito de querer permanentemente melhorar seu fazer pedagógico. Em seguida, nessa seção, nos ocupamos da questão da prática reflexiva como prioridade na formação de professores. Sucintamente, é possível afirmar que, embora a prática reflexiva possa ser dificultosa, uma vez que demanda incessantes autoanálises e posicionamentos críticos quanto à atuação pedagógica do professor, e, por vezes, não priorizada em sua totalidade nos cursos de formação, ela configura-se, inegavelmente, como uma poderosa ferramenta de emancipação e autonomia dos docentes, bem como de seus alunos. Devemos arduamente nos esforçar, enquanto formadores de professores, em inseri-la tanto em nossa própria atuação profissional quanto nas disciplinas que ministramos nos cursos de formação de professores de línguas.

1.1.3. Professor formador de línguas: definição e algumas pesquisas

Os *Referenciais para Formação de Professores*⁹, documento da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), consideram como ‘formadores’ todos os profissionais que desenvolvem práticas de formação inicial ou continuada de professores, docentes de cursos de habilitação em nível médio ou superior, bem como os profissionais técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, profissionais das equipes técnicas das escolas, profissionais de organizações não governamentais (ONGs) que desenvolvem práticas de formação em serviço, docentes universitários das áreas pedagógicas e demais disciplinas e tutores dos programas de formação à distância¹⁰.

Embora não desconsideremos o papel formador desses profissionais, é relevante ratificar que, nesse estudo, os formadores de professores referem-se a todos os docentes do curso de Letras Inglês em que a pesquisa foi conduzida, sejam eles das disciplinas específicas de Língua, Literatura ou Estágio. Em nosso entendimento, todo o corpo docente da licenciatura em Letras (e não somente os professores de Metodologia/Prática de Ensino/Estágio) é responsável pela formação inicial de professores de línguas.

O professor formador, embora seja inegável sua importância para a edificação de uma base sólida para a educação brasileira (MIZUKAMI, 2005), apenas recentemente, de acordo com Halu (2014), se tornou objeto de pesquisa no universo acadêmico. No campo de LEs, especificamente, Halu (2014), conforme levantamento bibliográfico realizado, afirma que o foco no professor formador começa a surgir em pesquisas desenvolvidas a partir dos anos 2000. Nos parágrafos seguintes revisamos alguns desses estudos.

Tendo como motivações principais suas próprias inquietações sobre sua atuação como formadora de professores e a constatação de que o ensino aliado à prática reflexiva é um caminho para o desenvolvimento profissional do docente, Sól (2004), em sua dissertação de mestrado, teve como objetivo principal identificar como se configura a prática reflexiva de uma formadora de professores nas sessões de orientação para duas professoras em formação inicial que atuam em um projeto de educação continuada para professores de LEs de uma universidade federal brasileira, localizada na região Sudeste do Brasil.

⁹ De acordo com o MEC, os *Referenciais para Formação de Professores* têm “por objetivo apoiar as Universidades e Secretarias Estaduais de Educação, na desafiadora tarefa de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores” (p. 6). Documento disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>> Acesso em: 23 jan. 2016.

¹⁰ À época da realização do presente estudo, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) não apresentava definição de ‘professor formador’.

Os resultados mostraram, entre outras questões, que a docente formadora considera difícil estabelecer um equilíbrio entre reflexão e prescrição nas orientações. Nas sessões de *feedback*, por exemplo, a formadora incentiva a reflexão, a autonomia das professoras em formação, já nas de planejamento faz uso de uma postura diretiva. Os resultados também revelaram que a formadora participante não tinha ciência dos tipos de orientação adotados por ela e que ter a oportunidade de refletir sobre eles fez com que ela revisse sua prática.

Para Sól (2004), esses dados evidenciam a relevância da prática reflexiva como uma forma muito eficaz para identificar problemas na prática do professor. Nesse sentido, “o formador de professores de línguas estrangeiras precisa de oportunidades mais efetivas para refletir sobre a própria prática, para que possa ter impactos cada vez mais positivos na formação de professores” (SÓL, 2004, p. 99).

Com a participação de dezoito professores formadores de LE (incluindo a pesquisadora) de onze universidades públicas e privadas distintas no Estado de Goiás, Oliveira (2008), em sua tese de doutorado, teve como propósitos (1) reunir esses formadores de diferentes localidades do Estado para que pudessem discutir questões concernentes ao seu trabalho com a formação inicial e continuada de professores e (2) adquirir um conhecimento mais profundo dos perfis identitários desses, bem como a respeito dos seus contextos e práticas de formação inicial. Considerando a questão geográfica, um grupo virtual de discussões foi criado a fim de propiciar o espaço de reunião, facilitando, assim, as interações. O referencial teórico do estudo, de cunho qualitativo, teve como base investigações que (1) apontam a carência de estudos sobre professores formadores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MIZUKAMI, 2005, entre outros) e (2) defendem o emprego da prática reflexiva colaborativa, tanto de professores formadores quanto em formação (ZEICHNER; LISTON, 1990; HAWKINS; IRUJO, 2004, entre outros).

Os resultados indicaram que a construção das identidades dos professores formadores tem origem em várias fontes, como, por exemplo, suas histórias familiares, convivências no ambiente de trabalho e experiências de aprendizagem de língua inglesa em cursos livres, em cursos de treinamento e na graduação. Conforme a autora, “todos esses espaços de construção pessoal e profissional enfim, deixaram marcas, estabeleceram caminhos e maneiras de conceber a docência, contribuindo, assim, para a construção das suas identidades de professores e de formadores de professores” (OLIVEIRA, 2008, p. 196).

Os dados apontaram também que a promoção de um ambiente colaborativo de compartilhamento de práticas, discussões sobre dificuldades vivenciadas e propostas concretas de mudanças é uma forma possível de se iniciar um processo de reflexão.

Entretanto, o processo de envolvimento em uma prática reflexiva de cunho mais colaborativo foi afetado pelas características pessoais, pelo nível de familiaridade com as novas tecnologias de informação e interação e empenho de cada professor formador participante da pesquisa ao iniciar esse processo. Assim, “em virtude do interesse, da própria experiência de trabalhar com a formação de professores, e até do nível de desenvolvimento profissional de cada formador, houve participantes mais ativos e menos ativos” no grupo virtual de discussão (OLIVEIRA, 2008, p. 200). Apesar das dificuldades apresentadas, ressalta a pesquisadora, o docente formador pode melhor alicerçar a sua prática ao tomar parte em um processo colaborativo de reflexão.

Viana (2011), em sua dissertação de mestrado, considerando a necessidade do (re)conhecimento dos papéis do formador na (trans)formação inicial de professores de língua inglesa, procurou mapear esses papéis a fim de fornecer subsídios para cursos de formação de professores de LE e para o aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos. A pesquisa foi realizada com duas docentes formadoras responsáveis pela disciplina de Metodologia de Ensino de LEs Modernas em um curso de Letras de uma universidade pública de Brasília, além de alunas formandas dessa mesma instituição.

No tocante às professoras formadoras participantes, os resultados evidenciaram que, conforme suas perspectivas, alguns dos papéis do formador são: (1) comprometimento com a profissão, (2) responsabilidade pelo planejamento das aulas, (3) (trans)formação do aluno em professor, (4) busca pela efetivação da reflexão em sua prática, (5) atualização constante e (6) exemplo para seus educandos.

De acordo com a pesquisadora, os papéis exercidos pelo docente formador são essenciais nos processos de formação inicial de professores de línguas. Afinal, esse formador, consciente ou inconscientemente, serve de modelo, exemplo para seus discentes, como bem exposto pela professora formadora participante do estudo: “*Meu papel é [...] servir de exemplo para esses alunos. É claro que ninguém é perfeito. Eu não sou perfeita. Mas eu tento passar o exemplo*” (VIANA, 2011, p. 116). Daí, para Viana (2011, p. 125-126), “a importância de realização de pesquisas que construam conhecimentos específicos acerca dos papéis do formador de professores de LI [língua inglesa]”.

Os trabalhos apresentados evidenciam a importância de uma prática docente pautada na reflexão e do (re)conhecimento dos papéis dos professores formadores. Como vimos, a prática reflexiva configura-se, entre outros aspectos, como um meio muito eficiente para a percepção de problemas na prática do professor formador. Assim, conforme Oliveira (2008, p. 199),

é fundamental para os formadores de professores colocarem-se como protagonistas no processo de reflexão, objetivando ter consciência e entender os aspectos subjacentes à sua prática, deixando, dessa forma, de basear seu trabalho na competência implícita.

O estudo acerca dos papéis dos formadores, por sua vez, é relevante no sentido de que estes profissionais são os responsáveis pela formação de futuros professores e servem de modelo, exemplo, quer reconheçam ou não.

Chegando ao término dessa primeira parte da revisão de literatura, tratamos da formação de professores de LEs, percorrendo, primeiramente, sobre alguns papéis do professor no ensino/aprendizagem de LE. Em seguida, abordamos o professor reflexivo e a prática reflexiva. Por último, tratamos do professor formador, definindo-o para o contexto dessa pesquisa e revisando alguns estudos que o tiveram como foco de investigação.

Na segunda parte da revisão de literatura nos ocuparemos da questão das crenças ao longo do processo de ensinar e aprender línguas.

1.2. Crenças

Nesta seção, tratamos, inicialmente, do princípio dos estudos de crenças em LA. Logo em seguida, apresentamos diversos termos e definições referentes a este construto. Em um terceiro momento, abordamos, de modo geral, a relevância do estudo de crenças na formação de professores de línguas. No próximo tópico, tratamos da questão de crenças específicas, comentando alguns estudos que as tiveram como foco de investigação. Por fim, revisamos alguns trabalhos que se ocuparam da investigação de crenças de professores formadores de línguas, foco da presente pesquisa.

1.2.1. Início dos estudos de crenças em LA

O interesse pelo estudo de crenças em LA, conforme Barcelos (2004), surgiu nos anos 70, embora com uma denominação distinta. A autora cita Hosenfeld (1978), que empregou o termo ‘mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos’. Vale destacar que mesmo sob outra designação, esse pesquisador já era capaz de perceber que o aprendiz possuía um conhecimento empírico relacionado ao próprio processo de aprendizagem, mais tarde definido como crenças por outros estudiosos.

Outra questão importante em relação à década de 70 é que esta se caracteriza como uma época de grandes transformações na concepção de ensino/aprendizagem de línguas, passando dos estudos cognitivos para os socioafetivos, nos quais o advento do humanismo

provocou uma reconsideração do ensino de línguas, deslocando a ênfase da *linguagem em si* para o *processo* de aprendizagem da LE. Nesse processo, os alunos ocupam lugar de destaque (BARCELOS, 2004). Conforme Larsen-Freeman (1998, p. 207), trata-se de um momento a partir do qual “nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas”.

É nesse ambiente de mudanças e novas descobertas referentes ao ensino/aprendizagem de LE que o construto crenças começa a ganhar importância como objeto de estudo da LA. Dessa forma, no exterior, as pesquisas sobre crenças iniciam-se em meados dos anos 80 (HORWITZ, 1985; WENDEN, 1986, 1987) e no Brasil na década de 90, com autores como Leffa (1991), Gimenez (1994), Barcelos (1995), entre outros.

1.2.2. Conceitos de crenças

As crenças existem desde que existe o homem. Assim que ele começou a pensar, passou a acreditar em algo. Nesse sentido, o conceito de crenças não é exclusivo da LA. Ele já vem sendo tratado há mais tempo em áreas distintas como medicina, antropologia, sociologia, ciência política, relações comerciais, psicologia, sociologia, educação e filosofia.

Filósofos americanos como Charles S. Peirce (1877/1958) e John Dewey (1933) já tentavam definir o construto crenças. Para o primeiro, estas equivalem às “idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar” (PEIRCE, 1877/1958, p. 91 citado por BARCELOS, 2004, p. 129). Dewey (1933, p. 6 citado por SILVA, 2000, p. 20), por sua vez, ao definir crenças destaca sua natureza dinâmica e sua inter-relação com o conhecimento:

[crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionadas no futuro.

Em LA não há uma definição única para esse conceito. O termo crenças é alvo de várias denominações e essa diversidade é um dos motivos que torna esse conceito complexo de ser investigado (BARCELOS, 2001, 2004; OLIVEIRA, 2001; PAJARES, 1992; SILVA, 2000; WILLIAMS; BURDEN, 1997).

De acordo com Pajares (1992, p. 309), a utilização do termo crenças se dá a partir de uma escolha entre vários outros encontrados, como, por exemplo, “atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais,

preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais, estratégias de ação”.

No contexto de ensino/aprendizagem de línguas, propriamente, Barcelos (1995, p. 40), por exemplo, em sua dissertação, lança mão do termo *cultura de aprender línguas*, definindo-o como “[um] conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas”. Esse conhecimento, conforme a autora, é baseado em alguns aspectos, entre eles, a experiência educacional anterior dos alunos. Marques (2001), por sua vez, emprega o termo *teorias implícitas*, as quais, segundo a autora, conduzem o professor a desenvolver crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas. Essas teorias, prossegue Marques (2001, p. 79), guiam a prática do docente em sala de aula e transitam por todos os princípios que caracterizam esse fazer e também por todos os níveis de competência do professor, “já que não é possível determinar onde elas começam e acabam”. Pessoa e Sebba (2006, p. 43), por sua vez, adotam o termo *teorias pessoais*, as quais significam, para as autoras, “o conhecimento que os professores têm sobre ensino”.

Como se percebe, variados são os termos utilizados para se referir às crenças. Conforme Coelho (2005, p. 26), “cada termo escolhido tem raízes conceituais que justificam sua escolha, pois caracterizam uma particularidade que mais se deseja destacar ou se expressar na pesquisa”. Assim, para a realização desse trabalho, optou-se pela utilização do termo *crenças* devido ao fato de acreditarmos que esse conceito não envolve apenas aspectos cognitivos do ensino/aprendizagem, mas, sobretudo, sociais, pois entendemos que as crenças são desenvolvidas a partir de nossas experiências e de nossa interação com o ambiente que nos cerca (BARCELOS, 2004). Além disso, a escolha pelo uso desse termo deu-se também por ser o mais recorrente nos trabalhos realizados por pesquisadores brasileiros¹¹.

Também no campo de ensino/aprendizagem de línguas constata-se igualmente uma abundância de definições relacionadas ao construto crenças, das quais nos ocupamos de algumas a seguir, dispostas cronologicamente.

Horwitz (1999) entende crenças como *ideias* que os alunos possuem a respeito do que significa aprender uma língua e do processo envolvido nesta aprendizagem. De acordo com a

¹¹ Além de diversas dissertações e teses que têm utilizado esse termo (CONCEIÇÃO, 2004; SILVA, 2005; SANTOS, 2006; BORGES, 2007; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA, 2012; GOMES, 2014; GUSMÃO, 2015), no levantamento realizado por Borges, Paula Fernandes e Barcelos (2007) os resultados sugerem que a maioria dos trabalhos (58%) apresentados no 15o InPLA, encontro anual bastante representativo da área no Brasil, utilizaram o termo crenças, indicando, assim, um relativo consenso entre os pesquisadores quanto ao seu uso.

autora, as crenças dos alunos apresentam o potencial de influenciar tanto suas experiências quanto suas ações enquanto aprendizes de línguas.

Em seu trabalho de mestrado, Mastrella (2002, p. 33 - grifo nosso) define o construto crenças como sendo “*interpretações* da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente”.

Para Rocha (2002), as crenças educacionais podem ser definidas como *convicções* concernentes aos vários assuntos relacionados à educação, as quais se manifestarão nos discursos, comportamentos e nas ações do indivíduo.

Segundo Perina (2003, p. 10-11 - grifo nosso), crenças seriam “*verdades* pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros”.

Silva (2005, p. 77 - grifos nossos), por sua vez, define crenças como

*idéias*¹² para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas *ideias* que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constrói neles mediante as suas próprias experiências de vida e que mantêm por um certo período de tempo. É importante ressaltar que à medida que se (re) constroem através da interação social, as crenças estão em constante transformação, assumindo, portanto, um caráter dinâmico de sensibilidade aos contextos.

Em publicação no ano de 2006, Barcelos explica 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 (BARCELOS, 2006, p. 18 - grifos nossos).

Para Santos (2006, p. 42 - grifo nosso), crenças são entendidas como “*princípios* pessoais, declarados ou inferidos pelo discurso ou pela ação, aceitos como verdades, e que exercem influência sobre o que os indivíduos pensam (aspecto cognitivo), o que eles fazem (aspecto comportamental), e o que sentem (aspecto afetivo)”.

Conforme Sturm (2007, p. 40 - grifos nossos), as crenças podem ser compreendidas como “a *visão, a compreensão* [...] que o professor tem a respeito do ensinar e aprender, as

¹² Observe-se que, embora Silva (2005) também defina crenças como *ideias*, assim como o fez Horwitz (1999), o autor acrescenta em sua definição outros agentes que igualmente fazem parte do processo de se ensinar e aprender línguas como, por exemplo, *docentes* e *terceiros* (diretores, coordenadores, supervisores etc.). Participantes denominados de terceiros têm sido contemplados em pesquisas atuais na área de crenças sobre ensino/aprendizagem (ex. FERNANDES, 2011).

quais, geralmente, podem ser externadas em seu discurso, em suas atitudes, em seu comportamento, enfim, em sua ação docente”.

Na concepção de Borges, Lago e Oliveira (2011, p. 45 - grifo nosso), crenças são “todos os *pressupostos* a partir dos quais o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento”.

Machado (2011, p. 56 - grifo nosso), por sua vez, concebe o conceito de crenças como “generalizações de *pensamentos* sobre determinados assuntos, como os processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, que podem sofrer alterações devido às distintas experiências que vamos vivenciando durante nossas vidas, seja em âmbito pessoal ou profissional”.

No entendimento de Lima e Pires (2014, p. 299 - grifo nosso), as crenças “compreendem as *opiniões* [...] que alunos e professores carregam consigo acerca de como se dá o processo de ensino e aprendizagem de línguas”.

Após essa breve apresentação de apenas algumas das diversas definições do construto crenças, é possível fazer algumas colocações. A primeira é que grande parte das definições expostas apontam para a relevância de se considerar o contexto em que tanto professores quanto alunos estão inseridos. Segundo Dufva (2003, p. 153), é “um erro analisar crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem”. Soares, Carvalho e Carazzai (2008, p. 3), em consonância com Dufva (2003), acrescentam que “como as pessoas fazem parte do contexto, o contexto também faz parte das crenças desses indivíduos. Então, cada um tem sua opinião formada pelas experiências vividas, e essas opiniões podem ser influenciadas pelo meio em que esses indivíduos vivem”. A segunda é que a maioria delas também enfatiza a questão de que as crenças são relacionadas às experiências de cada pessoa, (re) construídas a partir de nossa interação social e dinâmicas. Por fim, constata-se que ainda não existe uma definição uniforme a respeito do construto crenças. Como vimos, essa multiplicidade de definições, assim como de termos, se caracteriza como uma das razões que torna esse conceito árduo de ser pesquisado. A nosso ver, a diversidade de definições existentes para crenças é entendida de forma positiva, pois cada pesquisador busca contemplar características distintas relacionadas a esse construto (como, por exemplo, interação social, dinamicidade, contexto) e situar o conceito de crenças, especificamente, no desenho da pesquisa a ser realizada.

Considerando o exposto, em nosso estudo, também trazemos uma definição de crenças. O conceito de crenças adotado está de acordo com as características de crenças encontradas em Barcelos (2000, 2006, 2007b). Segundo a autora, as crenças:

- guiam nossas ações, influenciam e são, ao mesmo tempo, influenciadas por elas;
- são difíceis de serem mudadas¹³;
- são construídas socialmente, situadas contextualmente e transmitidas culturalmente;
- são paradoxais e contraditórias;
- devem ser inferidas a partir de nossas ações, intenções e afirmações;
- são dinâmicas, podendo ser mudadas ao longo do tempo e expressas de modo diferente em diferentes situações.

Assim, tendo como base as leituras realizadas acerca do construto crenças na área de ensino/aprendizagem de línguas, definimos crenças, para o contexto desta pesquisa, como as concepções que professores formadores de línguas possuem em relação ao que significa ser um bom docente formador na atualidade ao longo do processo de se ensinar/aprender. Essas concepções compartilhadas modelam os processos e as estratégias que esses indivíduos desenvolvem e implementam ao conduzir sua prática pedagógica.

Na seção que se segue, abordamos, de modo geral, a relevância da investigação das crenças na formação de professores de línguas.

1.2.3. Relevância do estudo de crenças na formação de professores de línguas

As crenças são um componente-chave no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Elas influenciam o que professores e alunos fazem, sentem e sabem em relação a esse processo. Daí, em nosso entendimento, a relevância da investigação desse tema.

Tendo em vista o exposto, destacamos o levantamento histórico realizado por Pajares (1992) sobre o estudo de crenças e sua relevância para a pesquisa educacional. Nesse levantamento, o autor cita Fenstermacher (1979), que previu o grande valor da investigação de crenças para a eficiência da pesquisa sobre professores. Assentindo com essas observações, Barcelos (2001) afirma que o estudo de crenças pode influenciar, entre outras questões, a formação de professores.

¹³ Conforme Barcelos (2007b), um dos aspectos que faz com que a mudança de crenças seja dificultosa refere-se à sua natureza, pois possui uma estrutura complexa, que forma sistemas e teias, ou, nas palavras de Pajares (1992), “emaranhados de crenças”. Nesses emaranhados, algumas crenças seriam mais centrais e outras mais periféricas, sendo as centrais mais resistentes à mudança por estarem estreitamente relacionadas à nossa identidade e emoção. As crenças periféricas, por sua vez, sempre relacionadas às centrais, por serem mais superficiais e se desenvolverem de modo arbitrário são mais propensas a mudanças (BARCELOS, 2007b).

No campo de formação de professores de línguas, especificamente, as pesquisas sobre esse construto têm fornecido uma grande contribuição por promoverem uma plataforma intensa de reflexões acerca do ensino/aprendizagem de LEs (LIMA, 2010). Assim, diversos pesquisadores brasileiros e estrangeiros têm se ocupado das crenças na formação de professores (WALLACE, 1991; PAJARES, 1992; JOHNSON, 1994; FREEMAN; JOHNSON, 1998; SOARES; BEJARANO, 2008; BARCELOS, 2010; entre outros).

Como bem observado por Pintrich (1990) citado por Pajares (1992, p. 307-308), “as crenças são os instrumentos psicológicos mais valiosos que se pode ter na construção da formação do professor”. Conforme argumentam Freeman e Johnson (1998), os docentes possuem experiências anteriores, valores pessoais e crenças que compõem seu conhecimento acerca do processo de se ensinar/aprender, e o que eles fazem em sala de aula é moldado por essas questões. Barcelos (2007b, p. 112), em conformidade com os autores, acrescenta que, na área de formação de professores, “a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores”.

Para Soares e Bejarano (2008), as pesquisas sobre crenças devem se configurar como parte importante (senão essencial) da formação do professor de LEs em função da necessidade de se refletir sobre essas crenças - modificando-as, se necessário - de modo a tornar os docentes conscientes daquelas que interferem em suas atitudes e decisões tomadas em sala de aula. Só assim, segundo os autores, é possível a construção de uma prática pedagógica mais expressiva para o professor e seus alunos. Em conformidade com essa colocação, salientamos a importância de os professores formadores, foco de nosso estudo, tomarem ciência de suas concepções de ensino/aprendizagem de línguas, já que estas podem exercer grande influência em suas ações, decisões e seus comportamentos em sala. Afinal, esses docentes não atuam em cursos de formação com a mente vazia ou posturas neutras, mas, sim, com crenças, valores pessoais que são adquiridos ao longo de suas experiências no processo de se ensinar e aprender línguas (FREEMAN; JOHNSON, 1998; WALLACE, 1991).

Garbuió (2005, p. 174) também defende que o desenvolvimento de uma postura reflexiva do docente quanto às suas próprias crenças é fundamental, uma vez que possibilitaria a esse profissional “questiona[r] a sua prática, indaga[r] o que está ao seu redor na busca de subsídios que o auxiliem na transformação e na construção do seu conhecimento, refletidos em sua prática pedagógica”.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Perine (2012, p. 389) argumenta que os cursos de formação de professores devem oferecer aos docentes “oportunidade de refletir

sobre suas crenças, analisar, investigar e observar sua prática, para que possam crescer profissionalmente, e assim, (re)pensar sua prática, (re)significar suas crenças, (re)construir teorias e produzir conhecimento”. Em consonância com a autora, Borges, Lago e Oliveira (2013, p. 34) também destacam a importância de o professor, formador ou em formação, “estudar, analisar e refletir sobre seu complexo sistema de crenças, [pois] melhor será para seu sucesso enquanto docente de LE, haja vista que, assim, estará [mais bem] preparado para enfrentar os desafios que a carreira docente impõe”.

Sucintamente, podemos afirmar que a pesquisa sobre crenças na área de formação de professores é importante na medida em que indica caminhos que melhoram essa formação e permite a tomada de consciência de professores formadores e em formação a respeito de suas crenças e como elas influenciam suas ações (OLIVEIRA, 2010). Finalizamos, assim, essa seção, com as palavras de Perine (2012, p. 389), das quais assentimos: “A formação de professores que possibilita espaço para refletir suas crenças permite aperfeiçoamento da prática, em um contínuo repensar do processo de formação de professores de línguas”.

Tendo discorrido, de modo geral, a respeito da importância da investigação das crenças na formação de professores de línguas, na seção seguinte nos ocuparemos da questão de crenças específicas referentes ao processo de ensino/aprendizagem de LEs. A inclusão desse tópico nessa revisão de literatura justifica-se pelo fato de que o tema de investigação da presente pesquisa trata de uma crença específica a respeito do processo de ensino/aprendizagem - *crenças sobre o bom professor formador de LE (inglês)*.

1.2.4. Investigação de crenças específicas

No início dos anos 2000, Barcelos (2001, 2004) já apontava para a necessidade de trabalhos que investigassem crenças sobre aspectos mais específicos. Em 2006, a autora verificava um interesse crescente acerca da investigação de crenças mais específicas ao elencar alguns estudos que as têm pesquisado sobre vários aspectos: “*gramática* (BORG, 1998; CARAZZAI, 2002; DUTRA; MELLO, 2004), *leitura* (GRADEN, 1996), *bom professor* (SILVA, 2000), *bom aprendiz* (ARAÚJO, 2004), *correção de erros* (S. SILVA, 2004), *linguagem lúdica* (FINARDI, 2004), *tradução* (PAGANO, 2000), *vocabulário e ensino de vocabulário* (CONCEIÇÃO, 2004; VECHETINI, 2005), *motivação* (LIMA, 2005), *avaliação* (ROLIM, 1998; BELAM, 2004, MORAES, 2005) e *oralidade* (V. SILVA, 2004)” (BARCELOS, 2006, p. 23 - grifos nossos). Nesta mesma produção, Barcelos reforçava a importância de continuação de pesquisas mais profundas que focalizassem crenças mais

específicas. No ano de 2007, a publicação do levantamento realizado por Borges, Paula Fernandes e Barcelos apresentava, em seus dados, que alguns estudos (35% dos trabalhos do 15º InPLA) já começavam a se ocupar da pesquisa a respeito de crenças mais específicas. Crenças sobre *avaliação* (MORAES, 2005), *bom aprendiz* (ARAÚJO, 2004), *correção de erros* (SILVA, 2004), *fonologia* (QUAST, 2005), *gramática* (BASSETTI, 2006; CRUZ, 2005; OLIVEIRA, 2005; RODRIGUES, 2005) e *leitura* (PITELI, 2006; SOUSA, 2005; TORRES, 2005) foram o foco desses trabalhos.

Nos últimos dezesseis anos no Brasil, em consonância com o atual momento de investigação de crenças no campo de ensino/aprendizagem de línguas, explicado na justificativa deste trabalho, vários pesquisadores desse construto têm cada vez mais se ocupado da pesquisa de crenças específicas. Constata-se, por exemplo, a produção de diversas dissertações, e algumas teses. Realizamos uma busca em sites de universidades federais e estaduais no país por programas de pós-graduação na área de Letras, Estudos Linguísticos, Estudos da Linguagem, Linguística, LA que dispusessem de trabalhos a respeito de crenças específicas realizados entre os anos de 2000 e 2016. O quadro abaixo apresenta as informações obtidas nessa busca:

Quadro 2 - Dissertações e Teses sobre crenças específicas na área de ensino/aprendizagem de línguas

Crenças específicas	Dissertações	Instituições	Teses	Instituições
Ansiedade	Mastrella (2002)	UFG		
Autonomia			Fernandes (2005)	UFRGS
Avaliação	Porto (2003), Belam (2004), Flain-Ferreira (2005), Moraes (2005), Souza (2007), Marques (2008)	UFMG, UNESP, UFSM, UNESP, UnB, UFG (Respectivamente)	Barata (2006)	UFMG
Bom professor de línguas	Silva (2000)	UFMG		
Bom aprendiz de línguas	Araújo (2004)	UFMG		
Correção de erros	Silva (2004)	UFG		
Cultura	Borges (2007), Rozenfeld (2007)	UFMG, UFSCar		
Escrita	Laia (2006), Luz (2006), Taset (2006), Bueno Junior (2011), Marques de Oliveira (2013)	UnB, UEL, UnB, UFSC, UnB (Respectivamente)		
Gramática	Carazzai (2002), Bassetti (2006), Souza (2007)	UFSC, UNESP, UNESP (Respectivamente)	Madeira Lourenço (2006)	UNICAMP
Leitura	Campos (2006), Piteli (2006), Borsatti (2015)	UFG, UNESP, UNISC		

		(Respectivamente)		
Linguagem lúdica	Finardi (2004)	UFSC		
Material didático	Costa (2007), Souza (2007), Hayashi (2015)	UnB (Todas as três)		
Metodologias de ensino de LE	Freitas (2016)	UECE		
Motivação	Lima (2005), Fernandes (2011), Oliveira (2016)	UNESP, UFV, UFV (Respectivamente)		
Oralidade	Rocha (2016)	UECE		
Planejamento de curso	Brossi (2008)	UnB		
Pronúncia	Pires (2007)	UFRJ		
Tradução	Bomfim (2006)	UnB		
Uso do computador na sala de aula de LE	Perina (2003)	PUC-SP		
Uso de música na sala de aula de LE	Pereira (2007)	UFG		
Uso de texto literário na sala de aula de LE	Rodrigues (2011), Silva (2011), Sabóia (2012), Gabriel (2013)	UECE (Todas as quatro)		
Variação linguística			Gomes (2014)	UFMG
Vocabulário	Vechetini (2005)	UNICAMP	Conceição (2004)	UFMG

Conforme Barcelos (2006, p. 23), “esses estudos contribuem para uma compreensão mais detalhada a respeito de fatores específicos dentro do processo de aprendizagem/ensino de línguas e da relação desses fatores com crenças”.

Após este breve retrospecto sobre a investigação de crenças mais específicas e da apresentação de alguns desses trabalhos realizados nos últimos dezesseis anos, tratamos, nos parágrafos que se seguem, de algumas pesquisas que se ocuparam de algumas dessas crenças. Os estudos apresentados nessa seção tiveram como participantes principais professores formadores e/ou em formação, em função do fato de que a presente pesquisa os teve como informantes.

Pereira (2007), em seu estudo de mestrado, contou com a participação de dois professores de inglês (um no último período do Bacharelado em Linguística e a outra acadêmica do mestrado em Estudos Linguísticos) do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás a fim de compreender de que forma se dá o *uso de músicas* nas aulas de LE, discutir as crenças dos participantes que subjazem a esse uso e as relações entre as crenças e as ações deles.

Para esses professores,

- a utilização de música nas aulas de LE proporciona um ambiente de aprendizagem positivo, diminui o filtro afetivo e promove motivação extrínseca;
- o tema das canções é um bom recurso para a produção oral por meio da discussão de assuntos diversos;
- a letra das canções é um bom material para a prática de compreensão escrita;
- a música é um recurso eficaz para a prática de compreensão oral, ensinar e aprender gramática, vocabulário, pronúncia e memorizar estrutura e léxico” (PEREIRA, 2007, p. 66).

Conforme Pereira (2007), essas crenças se apresentam conectadas umas às outras e sugerem que a música é utilizada nas aulas de LE sob duas abordagens: como forma de prazer e como recurso didático.

No tocante às relações entre as crenças e as ações dos participantes, a autora afirma que suas crenças estão intimamente ligadas às suas ações em sala de aula, mas que não foi “possível estabelecer relações de causa e efeito entre elas, pois não [pôde-se] afirmar, com base nos dados, se determinadas crenças são responsáveis por algumas ações ou se, ao contrário, essas ações são geradoras das crenças” (PEREIRA, 2007, p. 120).

Para a pesquisadora, os resultados desse estudo apontam para a necessidade de reflexão e discussão a respeito das crenças e das ações dos docentes quanto ao uso de música nas aulas de LE, uma vez que “a reflexão acerca das crenças que permeiam a prática pedagógica dos professores é importante para a ressignificação de sua abordagem de ensinar e para que ações mais efetivas possam ser implementadas no sentido de diminuir a lacuna entre o que se espera e o que de fato ocorre na sala de aula de LE” (PEREIRA, 2007, p. 120-121).

O estudo realizado por Sabóia (2012) teve como objetivo geral identificar as crenças de três professores formadores e vinte e dois em formação do curso de Letras Espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), sobre o *uso do texto literário* (TL) e a transculturalidade¹⁴ no ensino de língua espanhola.

Os docentes formadores participantes do estudo, em linhas gerais, parecem acreditar que o TL é importante e eficaz para o ensino de espanhol, mas, a despeito de, nas disciplinas de língua, fazerem uso desse importante recurso, o fazem apenas com o propósito de trabalhar superficialmente questões culturais, desenvolver a competência leitora, trabalhar interpretação textual, além de léxico e gramática. A autora chama a atenção ainda para o fato de que nem

¹⁴ Segundo Sabóia (2012, p. 55), o termo *transculturalidade* envolve “não só a consciência de que somos diferentes, múltiplos, plurais e que estabelecemos inter-relações, mas que reconhecemos o direito do “Outro” e, obviamente, o nosso direito à diferença”.

sempre o uso do TL se concretiza, isto é, para alguns dos formadores participantes esse não é um uso recorrente. Também, segundo Sabóia (2012), os dados revelaram que, nas aulas de literatura, a subutilização permanece, uma vez que esses formadores costumam utilizar o TL apenas para discutir teoria e abordar os TLs representativos do(s) período(s) estudado(s) por cada disciplina de literatura. Sobre a transculturalidade no ensino de língua espanhola, os docentes formadores entendem que é importante comparar o conhecimento dos alunos sobre a cultura estrangeira com o da própria cultura, o que, conforme a pesquisadora, é um dado bem positivo.

Quanto aos professores em formação, estes apresentaram a forte crença de que o TL deve ser empregado, principalmente, para tratar de aspectos culturais e determinar a relação entre língua, cultura e literatura. Inclusive, de acordo com Sabóia (2012), mais da metade desses docentes em formação acredita que traçar paralelos entre a cultura hispânica e a do aluno seja um importante foco para aulas que englobem aspectos culturais do mundo hispânico. Crença essa que, como os resultados demonstraram, é condizente com as afirmativas dos três docentes formadores que asseveraram possuir o hábito de comparar o conhecimento dos aprendizes a respeito da cultura estrangeira com o da própria cultura. No que diz respeito à transculturalidade, os alunos, professores em formação, acreditam que o desenvolvimento da transculturalidade é importante na formação dos professores de LE, além de que, na visão desses participantes, o TL pode promover a transculturalidade no ensino de espanhol, possibilitando um diálogo entre a cultura estrangeira e a do leitor/aprendiz.

Sabóia (2012), ao término de sua investigação, faz duas observações importantes: primeiramente, que as crenças dos participantes não são estáveis, isto é, elas podem ser alteradas. Por meio do (auto) conhecimento e reflexão acerca dessas, professores formadores e em formação podem perceber a necessidade de mudanças ocorrerem. Como assevera a pesquisadora, “afinal, é a partir dessa reflexão sobre suas crenças e práticas que se inicia um processo de transformação” (SABÓIA, 2012, p. 187). E, em segundo lugar, a autora chama a atenção para a questão da formação docente, que, para ela, “é o caminho para se romper crenças e potencializar o uso do TL como recurso didático, não só sob o viés *transcultural*, mas com muitos outros propósitos de ensino-aprendizagem nesse contexto de ensino de E/LE e de LE de modo geral” (SABÓIA, 2012, p. 189 - grifo no original).

Marques de Oliveira (2013), tendo como uma de suas justificativas a ausência de trabalhos em nosso país relacionados à língua japonesa (LJ), buscou investigar as estratégias de aprendizagem e crenças de professores em formação de japonês de um curso de

licenciatura em Letras/Japonês de uma universidade pública do Distrito Federal sobre a *escrita* japonesa, especificamente a aprendizagem dos *kanji* (ideogramas).

No que se refere às crenças dos professores em formação, os resultados obtidos revelaram a crença de que a aprendizagem de *kanji* é complexa, trabalhosa e demanda tempo devido (1) ao grande número de *kanji* que precisam ser aprendidos, além das diversas leituras que cada *kanji* possui, e (2) à ausência de materiais didáticos da LJ voltados para o público brasileiro. Entretanto, apesar da dificuldade de aprenderem os *kanji*, os participantes o consideram um elemento importante na escrita da LJ, já que, sem eles, conforme Marques de Oliveira (2013, p. 119), “os textos em japonês seriam muito difíceis de serem lidos, pois, é a partir dessa escrita ideográfica que há a distinção de termos e palavras homófonas em LJ”.

Segundo o pesquisador, as crenças dos professores em formação de japonês sobre a escrita em LJ têm como base suas experiências de aprendizagem, em que os *kanji* são percebidos, habitualmente, como sinônimos de elemento trabalhoso da aprendizagem da escrita, bem como essenciais e relevantes. O autor finaliza, assim, ressaltando a importância da reflexão acerca das crenças, experiências, estratégias de aprendizagem, a qual, segundo o pesquisador, parece ter sido escassa por parte dos professores participantes. Para o pesquisador, “é necessário que haja um trabalho entre professores e alunos e demais agentes do processo de ensino-aprendizagem para que a reflexão seja um ato recorrente e não algo que conste apenas nos manuais” (MARQUES DE OLIVEIRA, 2013, p. 131).

Por fim, destacamos o estudo de Hayashi (2015), o qual teve como objetivos (1) identificar as crenças, experiências e ações de três professores formadores e dezoito em formação de um curso de licenciatura em Letras/Japonês de uma universidade pública do Distrito Federal sobre o papel do *material didático* em língua japonesa no processo de ensino/aprendizagem e (2) analisar e interpretar a relação existente entre as crenças, experiências e ações de ambos os grupos no contexto de pesquisa investigado.

Quanto às crenças dos alunos, professores em formação, os resultados revelaram que apenas três dos participantes destacaram aspectos positivos quanto ao material didático adotado, à época da coleta dos dados, no curso de Letras/Japonês (*Nihongo Shoho* - Japonês Primeiros Passos - e *Nihongo Chûkyû* I e II - Japonês Intermediário I e II). Para eles, os materiais didáticos são bons, pertinentes e tornam viáveis oportunidades de aprendizagem da língua japonesa de maneira satisfatória. Entretanto, a maioria dos professores em formação evidenciou aspectos negativos em relação aos materiais didáticos empregados, os quais são, conforme suas crenças, “antigos, ultrapassados, limitados, pouco diversificados, insuficientes para o processo de ensino/aprendizagem de língua japonesa”, além do “pouco

desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em japonês” (p. 149-150). Essas crenças, conforme o autor, evidenciam uma insatisfação por parte da maioria desses participantes e a necessidade de mudanças nos materiais didáticos adotados na licenciatura em Japonês.

Os docentes formadores, por sua vez, manifestaram apenas crenças valoradas como negativas, nas palavras do pesquisador, quanto aos materiais didáticos utilizados. Para eles, esses materiais são “antigos, monótonos, pouco atrativos, descontextualizados, inadequados ao nível de formação dos alunos” (p. 153). Acreditam, assim, que seja necessário fazer “uso de materiais autênticos e variados gêneros discursivos no ensino de língua japonesa” (p. 153).

Os dados também revelaram, de acordo com Hayashi (2015), que a relação existente entre as crenças e experiências dos participantes é profunda e influencia de modo significativo suas ações em sala de aula. A análise realizada evidencia ainda a existência de uma relação de correspondência, na qual várias crenças e experiências dos alunos, professores em formação, surgem refletidas nas crenças dos docentes formadores e vice-versa. O autor, assim, encaminhando seu estudo para as observações finais, destaca que a sinergia manifestada nos dados “é fruto de experiências vivenciadas no processo de ensinar e aprender japonês que, por mais individuais que sejam, são fortemente afetadas pelas crenças, experiências e ações coletivas e contextuais” (HAYASHI, 2015, p. 156).

Ao finalizarmos esta revisão de trabalhos que se ocuparam da investigação de crenças mais específicas do processo de ensino/aprendizagem de LEs, é possível fazer algumas considerações. Uma delas se refere à diversidade de aspectos referentes a esse processo que foram contemplados nas pesquisas: *utilização de músicas, uso do texto literário, escrita e material didático*. Essa diversidade de aspectos investigados - além da leitura, escrita e gramática, que se deu em grande número no início dos estudos de crenças mais específicas, como se observa no quadro apresentado - reflete a importância da continuação de pesquisas mais profundas que focalizem crenças mais específicas, conforme apontado por Barcelos (2006), uma vez que esses estudos colaboram para um entendimento mais minucioso sobre os fatores específicos no processo de aprendizagem/ensino de línguas e detalham as relações entre crenças e esses aspectos (BARCELOS, 2006, 2007a). Outra observação diz respeito à investigação desses aspectos específicos com foco em outras línguas, como a espanhola e a japonesa. A pertinência da realização de mais trabalhos que focalizem crenças de outras línguas, além do inglês, já foi apontada por Borges, Paula Fernandes e Barcelos (2007). Conforme as autoras, a maioria das pesquisas tem a língua inglesa como foco predominante.

Na próxima seção, revisamos alguns trabalhos que se ocuparam da investigação de crenças de professores formadores de línguas, foco da presente pesquisa.

1.2.5. Estudos de crenças de professores formadores de línguas

Bomfim (2008), em sua dissertação de mestrado, teve como objetivos analisar as crenças de uma docente formadora sobre a formação inicial de professores de LE e identificar possíveis relações entre suas experiências de aprendizagem e de ensino, crenças e ações, levando em consideração o contexto em que se inseriam. A pesquisa foi realizada em um curso de Letras com dupla habilitação (Inglês/Português) de uma faculdade particular do Distrito Federal na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino da LE.

Em relação às crenças da professora participante quanto à formação inicial de professores de LEs, os resultados revelaram crenças sobre (1) ensino e aprendizagem de LE - que incluem crenças sobre língua inglesa, aprendizagem, ensino, aluno e professor de inglês - e (2) o curso de Letras - que abrangem crenças relacionadas à formação inicial, disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de LEs, ao aluno de Letras, professor formador e contexto de formação inicial. Entre as crenças relacionadas ao professor formador, a docente acredita que este “deve desempenhar o papel de motivador e de exemplo, ter várias experiências de ensino em diferentes contextos e possuir boa didática de ensino, visto que sua prática pode servir como exemplo para seus alunos” (p. 183). De acordo com a autora, as crenças da professora formadora se relacionam entre si e com o contexto de ensino, de modo complexo, ora, havendo coerência, ora dissonância entre crenças e ação. Os dados também indicaram que as experiências de aprendizagem e de ensino da professora formadora atuam como *locus*, nas palavras da pesquisadora, para a formação, afirmação e/ou modificação de crenças. Por fim, o estudo também apontou que a docente formadora prioriza uma crença em detrimento de outra, a fim de adaptar-se ao contexto em que ensina, o qual, neste caso, conforme a autora, parece desempenhar uma força decisiva na prática de ensino da formadora pesquisada.

Para Bomfim (2008), os resultados obtidos podem contribuir para uma reflexão mais minuciosa em relação às crenças que um professor formador carrega consigo para a sua sala de aula - já que elas podem exercer influência tanto em sua atuação pedagógica quanto na formação de crenças de seus alunos, futuros professores - e como essas crenças se relacionam com suas ações e seu contexto de ensino, visto que “crenças e contexto ocupam um papel central na prática pedagógica” (BOMFIM, 2008, p. 216).

Caldas (2008), também em uma pesquisa de mestrado, ocupou-se da investigação das crenças de uma professora formadora sobre o papel do professor de LE, relacionando-as às suas experiências anteriores de ensino e aprendizagem de LE e também à sua prática como formadora. O estudo foi conduzido em um curso de Letras Português/Inglês de uma instituição particular na disciplina de Metodologia.

Os resultados apontaram diversas crenças da docente formadora em relação ao professor de LE, entre elas:

o professor não é o único responsável pela aprendizagem do aluno; o professor é o maior ou único responsável pelo processo de avaliação; é papel do professor motivar o aluno, agir como facilitador, e não como controlador, participar de eventos da área de ensino e aprendizagem de LE e fazer leituras extras (p. 96-97).

Os dados também demonstraram que as crenças levantadas parecem estar relacionadas à experiência e/ou prática da professora formadora, o que, segundo a autora, indica a necessidade de que as pesquisas sobre crenças levem em consideração as experiências e ações dos envolvidos na investigação.

Conforme Caldas (2008), pesquisar as crenças do professor formador é uma iniciativa importante dada a possibilidade de influência dessas na prática de futuros profissionais do campo de ensino/aprendizagem de línguas. Nas palavras da autora:

A maneira como o formador ministra suas aulas e as atitudes que espera de seus alunos, são capazes de influenciar aspectos da prática do futuro professor, uma vez que isso fará parte da sua experiência e poderá levar à formação de crenças de como ensinar (CALDAS, 2008, p. 44).

Daniel (2009), por sua vez, em seu trabalho de doutoramento, contou com a participação de uma professora formadora e sete alunos a fim de investigar o processo de interação entre os componentes teóricos e práticos em um curso de formação de professores de língua inglesa. O trabalho foi realizado em uma universidade privada do interior do estado de São Paulo na disciplina de Prática de Ensino.

Entre os resultados obtidos, foi possível observar que (1) a formadora entende o fazer pedagógico mediante uma articulação entre o sistema de crenças e valores, a prática e a teoria, (2) há diferenças entre as crenças da professora formadora e de seus alunos, professores em formação, em relação aos papéis atribuídos pelos discentes à docente, uma vez que alguns dos acadêmicos esperavam uma postura diretiva da formadora, e esta, por sua vez, embasava sua prática pedagógica em propostas que objetivavam a descoberta e autonomia dos mesmos, (3) os alunos apresentam uma visão dicotômica sobre teoria e prática, sendo a teoria

compreendida como orientadora da prática e (4) as crenças dos discentes predominaram em suas tomadas de decisões para suas ações pedagógicas.

Para Daniel (2009), as crenças podem influenciar (muitas vezes determinar) não apenas a construção do conhecimento teórico, mas também a prática pedagógica. Outro aspecto importante observado pela autora em seu estudo se refere à influência do discurso da docente formadora na prática de seus alunos, professores em formação. Segundo a pesquisadora, em diversas ocasiões os discentes se apropriaram de discursos e até mesmo práticas da formadora e os assumiram como seus. Assim, para Daniel (2009, p. 260), este “fato implica maior responsabilidade ao formador, uma vez que, mesmo sem a intenção, o formador acaba sendo modelo para muitos alunos”.

Machado (2011), também em tese de doutorado, pesquisou as crenças e competências de cinco professores formadores de língua espanhola, relacionadas à Educação à Distância (EAD). O estudo foi realizado no curso de Letras Português/Espanhol, ofertado somente em sistema de EAD, de uma universidade do norte do Brasil, que atua tanto no sistema presencial quanto em EAD.

No tocante às crenças dos formadores, os resultados obtidos revelaram crenças sobre a (1) educação presencial e a EAD (como, por exemplo, de que “na EAD há menos embates diretos com os estudantes” e “o aluno presencial participa e interage mais ativamente” - p. 67), (2) atuação dos professores em EAD (tais como: “não é possível ter o controle da aprendizagem discente” e “as interações entre professores e alunos ocorrem apenas via fóruns de discussão *on-line*” - p. 79) e (3) aprendizagem em EAD (como, por exemplo, as crenças de que “a falta de participação e interação discente ampliam as dificuldades de aprendizagem da língua espanhola em EAD” e “a maior responsabilidade da EAD recai sobre os aprendizes, pois da sua atuação depende o êxito ou fracasso desta modalidade” - p. 90).

Conforme Machado (2011, p. 11), os dados de seu estudo apontam para a necessidade de os professores formadores

refletirem criticamente sobre suas próprias formações e sobre a influência que suas crenças exercem em suas ações profissionais, para que, assim, possam obter maior discernimento ao fazer suas escolhas e realizar suas atividades laborais, buscando desenvolver as competências que lhes pareçam necessárias para o exercício da docência em EAD.

Após essa apresentação de trabalhos que tiveram como foco de investigação crenças de professores formadores de línguas, é possível constatar uma conclusão comum a esses estudos: a relevância de acessar essas crenças e refletir sobre elas. Parece ser extremamente significativo que esses docentes se tornem conscientes e reflexivos a respeito de suas

concepções de ensino/aprendizagem de línguas, já que estas podem influenciar, além de suas próprias atitudes e decisões em sala de aula, a formação acadêmica e prática pedagógica de seus alunos, futuros professores, pois, como bem ponderado por Daniel (2009, p. 260), o professor formador, “mesmo sem a intenção, acaba sendo modelo para muitos alunos”.

Chegando ao término da segunda parte da revisão de literatura, tratamos da questão das crenças no campo de ensino/aprendizagem de línguas, discorrendo, primeira e brevemente, a respeito do princípio dos estudos de crenças em LA. Logo em seguida apresentamos diversos termos e definições referentes a esse construto, entre eles: *cultura de aprender línguas*, *teorias implícitas*, *teorias pessoais*. Em um terceiro momento abordamos, de modo geral, a relevância do estudo de crenças na formação de professores de línguas. No próximo tópico tratamos da questão de crenças específicas, comentando alguns estudos que as tiveram como foco de investigação. Por fim, revisamos alguns trabalhos que se ocuparam da investigação de crenças de professores formadores de línguas, foco da presente pesquisa.

Após as considerações expostas nesse capítulo de revisão de literatura acerca da formação de professores e das crenças na área de ensino/aprendizagem de línguas, nos ocuparemos, no capítulo que se segue, da metodologia utilizada na realização deste trabalho.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

No capítulo anterior, nos ocupamos do referencial teórico desta investigação. Neste capítulo, tratamos da metodologia, dividindo-a em cinco seções.

Na primeira, abordamos a pesquisa qualitativa e o estudo de caso, uma das várias modalidades deste tipo de pesquisa, bem como a justificativa para sua utilização neste estudo; na segunda, descrevemos o contexto da investigação e o perfil dos participantes; na terceira, expomos os procedimentos aplicados no processo de coleta de dados; na quarta, apresentamos uma descrição dos instrumentos empregados na pesquisa e, por fim, na quinta seção, relatamos os procedimentos da análise dos dados utilizados na investigação.

2.1. Pesquisa qualitativa

Realizamos, neste estudo, uma pesquisa predominantemente qualitativa, cujos pressupostos foram por nós utilizados por se adequarem mais aos nossos objetivos, conforme o critério sugerido por Larsen-Freeman e Long (1991).

A pesquisa qualitativa, que começou como um movimento científico reformista na década de 70, como ressalta Schwandt (2000), superou a crítica inicial, e conseguiu estabelecer-se na academia. Na década seguinte àquela publicação, a investigação de cunho qualitativo deixou de ser o que o autor nomeou “uma arena para a crítica científica” (SCHWANDT, 2000, p. 190), para tornar-se a abordagem mais prestigiada nas ciências humanas.

A perspectiva qualitativa, de acordo com Green, Camilli e Elmore (2006) procura, além de detectar eventos, buscar seus significados, interpretá-los e oferecer explicações para eles, de forma a verificar seus efeitos na sala de aula, por exemplo. André (2005), por sua vez, assevera que, nesse tipo de pesquisa, (a) o participante tem um papel ativo no processo de produção de conhecimento e (b) a realidade é entendida como uma construção social. Desse modo, “o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores” (ANDRÉ, 2005, p. 47). Ainda, no paradigma

qualitativo, os estudos realizados são moldados pelos dados, sem estabelecimento de hipóteses prévias, com ampla aceitação da subjetividade dos pesquisadores ao procederem à interpretação do material documentário (COHEN; MANION; MORRISON, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para alguns pesquisadores, a abordagem qualitativa é ainda considerada como um termo mais geral, o qual envolve diversas modalidades de pesquisa que compartilham certas características (ANDRÉ, 1995; BOGDAN; BIKLEN, 1998). Fazem parte desse paradigma, por exemplo, a pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação e o estudo de caso, utilizado nessa investigação.

Sucintamente, a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada, segundo Bogdan e Biklen (1998), como: (a) *naturalista*: o contexto figura como a fonte direta dos dados. Em outras palavras, para o pesquisador, as ações só podem ser compreendidas se forem observadas no contexto onde estão acontecendo, (b) *descritiva*: os dados são detalhados minuciosamente nos registros e transcrições, (c) *processual*: a pesquisa qualitativa centra-se mais no processo do que no produto. Assim, o foco da pesquisa em sala de aula, por exemplo, direciona-se às atividades, aos procedimentos e às interações cotidianas, (d) *indutiva*: a análise dos dados ocorre de maneira indutiva e (e) *significativa*: há a preocupação com as perspectivas dos participantes, ou seja, interessa saber o significado que os participantes da investigação conferem às suas ações.

Assim, em nosso estudo, a escolha por uma abordagem de pesquisa mais qualitativa deu-se em função do teor subjetivo do objeto em questão e da preocupação em compreender os fenômenos a partir da visão dos participantes. Além disso, fizemos uma observação não controlada, orientada pelo processo, considerando a realidade como um fenômeno dinâmico, pressupostos clássicos da pesquisa qualitativa.

2.1.1. Estudo de caso

As diferentes abordagens de tratamento dado à pesquisa qualitativa nos últimos anos, na área de ensino/aprendizagem de LE, como ressaltado por Benson et al. (2009), têm se destacado por um ecletismo metodológico, em vez de por um afeição a tradições rigorosas. Entre as diversas modalidades possíveis, optamos pelo estudo de caso, no qual, de acordo com Ventura (2007, p. 386), se procura “estudar uma unidade, bem delimitada e contextualizada, com a preocupação de não analisar apenas o caso em si, como algo à parte, mas o que ele representa dentro do todo e a partir daí”.

O estudo de caso tem sido empregado como modo de investigação em variadas áreas do conhecimento, entre elas, na medicina, antropologia, sociologia, psicologia, administração, no serviço social, direito. Na esfera da educação, contudo, sua existência é recente. Apenas em 1975, em uma conferência internacional realizada na Inglaterra, questões relacionadas à aplicação do estudo de caso no campo educacional foram tratadas (ANDRÉ, 2005). Conforme Duarte (2008, p. 114), essa modalidade de investigação contribui para o crescimento científico, em particular, para a área de educação em função de sua “complexidade contextual”. Desse modo, como observado pelo autor, o estudo de caso “pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas” (DUARTE, 2008, p. 114).

Estudos de caso podem ser definidos em termos de “unidade de análise”, a qual se refere, por exemplo, tanto a um indivíduo, um aluno ou um professor, uma entidade ou população, quanto a uma turma, uma escola ou uma universidade (JOHNSON, 1992; NUNAN, 1992; COZBY, 2003; ANDRÉ, 2005; VENTURA, 2007). A unidade utilizada nesse trabalho é formada por um grupo de dois graduandos e uma professora formadora do curso de Letras Inglês de uma universidade pública da região centro-oeste do Brasil.

De acordo com André (1984) e Lüdke e André (1986), algumas características inerentes ao estudo de caso são: (a) valorização do conhecimento experiencial dos envolvidos; (b) relevância da contextualização das informações e situações retratadas; (c) liberdade de interpretações alternativas; (d) representação dos distintos pontos de vista presentes numa situação social; (e) ênfase na singularidade, no particular; (f) uso de diversas fontes de informação; e (g) retrato da realidade de modo completo e profundo.

Existem ainda outras características importantes relativas aos estudos de caso que devem ser consideradas:

naturalistas: os dados são coletados em ambiente natural, (b) *descritivos*: descrevem um fenômeno, (c) *longitudinais*: envolvem longos períodos de observação, embora muitos estudos de caso tenham duração curta e (d) *qualitativos*: embora os estudos de caso sejam, mais frequentemente, qualitativos, estes podem conter a quantificação de alguma informação (JOHNSON, 1992, p. 83).

Uma pesquisa realizada conforme o paradigma qualitativo permite que os dados sejam coletados a partir das observações feitas pelo pesquisador, os quais são posteriormente analisados e interpretados a fim de se obter um melhor entendimento acerca do fenômeno investigado (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991).

Outra particularidade dos estudos de caso é a ênfase dada à interpretação em contexto, ou seja, o objeto sob estudo de uma investigação nessa modalidade só pode ser mais amplamente assimilado se for considerado o contexto em que ele se estabelece (ANDRÉ, 1984; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Semelhantemente, Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 253) asseveram que uma das virtudes do estudo de caso é seu foco em “contextos reais”, os quais são “únicos, dinâmicos e determinantes poderosos de causas e efeitos”.

Também associado a essa modalidade de investigação está o princípio de que a preocupação maior centra-se na compreensão e na descrição do processo ao invés de em seus resultados (ANDRÉ, 1995; LEFFA, 2006; NUNAN, 1992; TELLES, 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). A respeito da descrição do processo, André (1995) ressalva que o pesquisador deve investir muito tempo e atenção para que possa descrever com coerência a realidade da unidade sob estudo e se relacionar com os participantes sem que a complexidade e a dinâmica natural dessa unidade sejam prejudicadas de alguma forma.

Um aspecto importante relacionado ao estudo de caso destacado por diversos pesquisadores refere-se à questão da generalização dos resultados obtidos (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; ANDRÉ, 2005; BROWN; RODGERS, 2002; COHEN; MANION; MORRISON, 2007; LEFFA, 2006; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TELLES, 2002;). Os resultados dessa modalidade de pesquisa, de modo geral, não podem ser generalizados, já que, em estudos de caso, em sua maioria, não se trabalha com numerosas quantidades de informações. Entretanto, esses resultados podem inspirar questões em outros trabalhos e proporcionar aos indivíduos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem momentos de reflexões a respeito de “seus próprios contextos de trabalho e salas de aula” (TELLES, 2002, p. 110). Tendo essa questão em mente, no presente trabalho nossa intenção não era elaborar leis universais e generalizáveis para os estudos de crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE.

Considerando o exposto acerca da modalidade de pesquisa ‘estudo de caso’, essa investigação se caracteriza como um estudo de caso por preencher plenamente as seguintes características: (a) é qualitativa, pois teve como foco principal investigar as crenças de uma professora formadora de língua inglesa sobre o papel do professor formador e as reflexões de seus alunos, professores em formação, em relação a suas crenças, e não a preocupação em medir e quantificar dados, (b) é naturalista, uma vez que os dados foram coletados em ambiente natural, à medida que ocorria o ensino, (c) é de caráter longitudinal, já que envolveu períodos de observação e (d) é descritiva e interpretativista, pois se descreveram e interpretaram os fenômenos observados.

2.2. Descrição do contexto e dos participantes da pesquisa

Considerando a afirmação de que “os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18), fornecemos, nesta seção, algumas informações sobre o contexto da pesquisa e o perfil dos participantes.

2.2.1. Contexto

A presente pesquisa foi conduzida em um curso de Letras Inglês de uma instituição pública de ensino superior da região centro-oeste do Brasil.

A opção por esse contexto se justifica por dois motivos. Primeiramente, a questão da formação de professores de língua inglesa, já que os participantes são docentes e discentes do curso de Letras Inglês. Entendemos que a investigação e as discussões realizadas com os participantes acerca de suas crenças relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa quanto ao que significa ser na atualidade um bom professor formador de inglês poderá, entre outras questões, (a) gerar a reflexão dessas crenças entre os participantes e sua influência na prática pedagógica e formação acadêmica, (b) colaborar com o enriquecimento da formação acadêmica dos alunos envolvidos, professores em formação, que se estende à sua prática profissional - e, por conseguinte, a seus futuros alunos - e (c) contribuir para um melhor desenvolvimento do processo de se ensinar/aprender inglês no contexto em questão. Em segundo lugar, o anseio de crescimento profissional da própria pesquisadora, que, ao pesquisar as crenças de outra formadora, e de seus discentes, pôde pensar e analisar criticamente acerca de suas próprias crenças sobre o que significa ser uma professora formadora nos dias atuais no contexto da licenciatura em Letras Inglês em que atua.

A universidade em questão oferece 25 cursos de graduação em todas as áreas do conhecimento, contando com aproximadamente 2.800 alunos matriculados no ano da coleta dos dados, cinco cursos de mestrado acadêmico e um de doutorado recomendados pela CAPES e quatro de especialização.

O curso de Letras Inglês na instituição mencionada existe há quinze anos e as aulas ocorrem predominantemente no turno noturno. Grande parte dos acadêmicos desempenha atividades profissionais durante o dia e alguns deles residem em cidades próximas à cidade em que a universidade se localiza. No ano da coleta dos dados, 40 alunos estavam matriculados. A carga horária total do curso de Letras Inglês é de 3.048, englobando disciplinas de língua inglesa, literaturas de língua inglesa, estágio e pedagógicas. No currículo

também consta a ‘Prática como Componente Curricular’, cujo foco é a pesquisa. Os alunos, sob a orientação de um (a) professor (a) do curso, desenvolvem no primeiro semestre, de cada ano, um projeto e no segundo semestre executam a pesquisa, apresentando-a em forma de relatório.

Nas salas em que a pesquisadora esteve presente para observar as aulas da professora formadora participante havia um quadro, uma mesa e uma cadeira para o (a) docente e várias carteiras para os (as) alunos (as). Eram salas amplas e bem iluminadas.

2.2.2. Participantes

Esse estudo teve a participação de uma professora formadora e dois acadêmicos do curso de Letras Inglês, dos quais nos ocupamos a seguir. Relatamos o perfil de cada participante, tendo como base as respostas obtidas nos questionários, nas narrativas, entrevistas, observações das aulas e no grupo de discussão. Lembramos que, nesta pesquisa, conforme sugestão de Bogdan e Biklen (1998), e por questões éticas, não utilizamos os nomes verdadeiros dos participantes com o intuito de resguardar suas identidades, tendo sido os pseudônimos da docente e dos alunos foram escolhidos por eles mesmos.

2.2.2.1. Professora formadora

Selma tem mais de 40 anos, é graduada, mestre e doutora em Letras. Sobre sua aprendizagem de língua inglesa, a professora afirma que nunca estudou em escolas de idiomas, tendo aprendido inglês na escola regular e no curso de Letras que frequentou durante sua graduação.

Atua há 17 anos no curso de Letras Inglês, ministra as disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa 1 (Conto), 2 (Poesia), 3 (Romance) e 4 (Peça teatral) e orienta em atividades de pesquisa e extensão da universidade. Além de professora da graduação, à época da coleta, ministrava aulas nos Mestrados em Agronomia e Educação e coordenava o curso de Letras Inglês, a área de Literaturas de Língua Inglesa e a área Pedagógica de LEs (espanhol, francês e inglês) do Centro de Línguas.

Selma, quando perguntada sobre quais fatores influenciaram a sua opção pelo ensino em um curso de formação de professores de línguas, responde

[1]

sempre gostei do trabalho de ensinar, desde criança [...]. A impressão é que o magistério está no meu sangue [...]. Amo muito a sala de aula. O

sentimento de preparar uma aula com esmero, de oferecer as diretrizes para os alunos no processo de aprendizagem, de estar com eles no trajeto, tudo me é muito gratificante [Questionário].

Para a participante, sua “*maior responsabilidade como professora formadora é ser modelo*” [Entrevista] para seus alunos. Como bem nos conta em sua narrativa:

[2]

É modelo porque é o que penso do professor formador - ele se constitui e é constituído como modelo, quer o reconheça quer não. Suas ações, todas elas, têm um impacto altamente profundo sobre seus formandos, e deve carregar isso em mente sempre, no trato com seus alunos, nas suas decisões e ações políticas, na sua busca por conhecimento, na sua gestão da sala de aula e nos eventos a ela relacionados [Narrativa].

Selma enfatiza ainda, na entrevista, que o papel de modelo por parte do professor formador “*num curso de formação independe da disciplina*”. No caso da disciplina de Literatura sob sua responsabilidade, por exemplo, a professora afirma que “*ela faz parte do processo formativo e desempenha um papel muito importante. A aula de Literatura num curso de licenciatura de língua inglesa está a serviço da formação do professor de língua inglesa*” [Entrevista].

Tanto as falas quanto as ações de Selma demonstram que é uma docente que busca constantemente seu aprimoramento profissional, participando e apresentando trabalhos em seminários/congressos, participando de cursos e grupos de pesquisa, lendo as publicações da área de língua inglesa, pois, como coloca em sua entrevista, “*é muito importante essa noção da nossa pequenez, da nossa limitação de conhecimento pra poder buscar e ter esse desejo de estar sempre se atualizando*”. A formadora também preza muito em sua prática docente pelo respeito, atenção e interesse genuínos em relação a seus alunos, tentando sempre tornar o ambiente da sala de aula o mais positivo possível, realmente de apoio mútuo para os discentes, o que pudemos observar facilmente em suas ações pedagógicas.

2.2.2.2. Alunos, professores em formação

Roy tem entre 20 e 25 anos e estuda inglês desde os 11. Anteriormente à licenciatura em Inglês, que escolheu cursar porque “*nasc [eu] professor. Te [m] o dom*” [Questionário], estudou esse idioma em cursos livres por oito anos e desde os 16 ministra aulas de língua inglesa. Participa frequentemente de eventos científicos, apresentando trabalhos.

Roy se considera um acadêmico comprometido com seus estudos na graduação, participativo em sala e que procura aproveitar as oportunidades que a licenciatura em Inglês

lhe oferece, como, por exemplo, atuar em projetos de pesquisa/extensão, monitorias etc. Em 2014 participava do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e do PROLICEN (Programa Bolsa Licenciatura). Roy também, por outro lado, precisa trabalhar para se sustentar, lecionando em diversas escolas na cidade, e em atendimento particular, o que, algumas vezes, faz com que não possa cursar muitas disciplinas, atrasando, assim, a conclusão de seu curso. A data provável para o término da graduação era no segundo semestre de 2015.

Roy acredita que, para ser um bom professor formador de língua inglesa em contexto de um curso de Letras Inglês, as seguintes características são imprescindíveis: (a) *“uma bagagem considerável de conhecimento da área em que atua”*, (b) *“uma graduação rica em participação (de forma geral - em todas as aulas, projetos e eventos, por exemplo) e produção de conhecimento”*, (c) *“mestrado e/ou doutorado”*, (d) *“proficiência na Língua Inglesa”*, (e) *“experiência na educação básica (pública e particular)”*, (f) *“experiência em cursos livres de idiomas”*, (g) *“estudar suas próprias crenças”* e (h) *“afetividade”* [Questionário].

Para Roy ainda, o bom professor formador de língua inglesa precisa ter amor por seu ofício. Em suas palavras: *“A minha crença é de que por mais que se tenham todos os requisitos formais necessários, amar a [...] profissão acima de qualquer empecilho é o que [...] faz bons profissionais”* [Questionário].

O outro participante, Arthur, encontra-se também na faixa etária de 20 a 25 anos, dedica-se ao estudo da língua inglesa há oito anos, na escola regular e em cursos livres de idiomas, ministra aulas de inglês há dois anos no Centro de Línguas da universidade que frequenta e apresenta trabalhos com frequência em congressos, seminários da área de ensino/aprendizagem de línguas. Sobre o motivo de ter optado pela licenciatura em Letras Inglês, Arthur coloca: *“Não tive um motivo específico. Talvez por gostar de inglês e, também, de escrever e por ouvir amigos e familiares me dizendo que eu gostaria de fazer o curso”* [Questionário].

Arthur também se considera muito engajado nos estudos acadêmicos, procurando ser um aluno ativo em sala de aula, assim como nas atividades de pesquisa e extensão que o curso de Letras Inglês lhe proporciona. Na época da coleta dos dados era bolsista PIBID, professor do Centro de Línguas e participava do PIVIC (Programa Institucional Voluntário de Bolsas de Iniciação Científica). A previsão de conclusão do curso era no segundo semestre de 2015.

Para Arthur, por sua vez, um bom professor formador de língua inglesa na licenciatura em Inglês é aquele que

[3]

(a) “vai conseguir preparar o seu aluno para uma parte do seu futuro na sala de aula - afinal é quase impossível preparar um aluno para todas as situações que ele poderá encontrar em seu futuro”, (b) tem “prática e muita experiência com a sala de aula e, além disso, claro, o domínio da língua inglesa” e (c) tem “domínio muito bom do que ensina, da sua área. Digo, por experiência própria, que um professor que não ‘sabe’ o que está ensinando é algo bastante desmotivante e que acaba destruindo toda a credibilidade e as expectativas que o aluno possuiu, principalmente aquele professor que deveria te orientar a como se comportar e como agir dentro de uma sala de aula” [Questionário].

2.3. Procedimentos adotados no processo de coleta de dados

No início de novembro de 2013, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da instituição em que a investigação seria realizada. No dia 22 do mesmo mês recebemos o parecer aprovando o projeto (Anexo 1).

Com a autorização do Comitê de Ética para a execução da pesquisa, nosso próximo passo relacionava-se à participação dos professores formadores. No ano de início da coleta dos dados, 2014, o curso de Letras Inglês sofreu alteração da maior parte do quadro docente. O curso, composto por duas professoras efetivas e três substitutos, teve seus docentes temporários substituídos por três novos professores efetivos, em decorrência de concursos realizados. Assim, considerando que esses docentes eram recém-chegados à instituição e ao curso de Letras Inglês, optamos por realizar o estudo com a professora formadora efetiva que atuava no curso há algum tempo (a outra docente efetiva encontrava-se afastada para qualificação), a qual gentil e prontamente aceitou nosso convite. Logo após sua manifestação positiva em relação à sua participação na investigação, a docente recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), conforme convém a uma pesquisa de cunho qualitativo assegurar a ética e o respeito a seus participantes (DAVIS, 1995; PATTON, 1990; TELLES, 2002).

Tendo a professora formadora participante definida, procedemos ao convite aos alunos. Assim, foram convidados para participar do estudo todos os alunos matriculados na disciplina de Literaturas de Língua Inglesa 1 (no primeiro semestre de 2014, a professora participante ministrou essa disciplina), em apresentação oral do projeto, em sala. Dos oito discentes, quatro se manifestaram positivamente, recebendo, também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2). Entretanto, ao longo do processo de coleta dos dados, dois desistiram.

Optamos por iniciar a coleta de dados dessa pesquisa somente após um mês do princípio das aulas do primeiro semestre de 2014, a fim de que a professora participante e seus alunos tivessem um tempo só deles, sem a presença da pesquisadora, para se ambientarem, em especial, os discentes por ser o primeiro contato que tinham com uma disciplina de literatura em língua inglesa. A coleta dos dados, portanto, deu-se de abril de 2014 a abril de 2015.

2.4. Instrumentos utilizados na coleta de dados

Conforme afirma Barcelos (2001), há três tipos divergentes de abordagens para se investigar crenças: a normativa, a metacognitiva e a contextual. Na abordagem normativa, procura-se descrever e classificar as crenças por meio de questionários fechados, formados por afirmações pré-determinadas e que os participantes devem simplesmente preenchê-los. Não há uma análise do contexto e a relação entre crenças e ação não é estudada, apenas sugerida. Na perspectiva metacognitiva, crenças são investigadas através de entrevistas semiestruturadas, autorrelatos e questionários semiestruturados, os quais proporcionam aos participantes oportunidades de reflexão e exposição de suas experiências. A relação entre crenças, ação e contexto continua não sendo considerada. Na abordagem contextual, por sua vez, as crenças são entendidas como próprias do contexto, devendo, portanto, ser examinadas dentro do contexto de suas ações. Essa abordagem, de acordo com a autora, proporciona também uma interpretação e percepção mais ampla da relação das crenças com as ações no ambiente investigado. Barcelos (2001) recomenda que, para que uma investigação de crenças ocorra de uma maneira mais abrangente, a abordagem contextual é a mais indicada.

Considerando o exposto, essa investigação foi conduzida de maneira interativa, identificando as crenças, refletindo a respeito das afirmativas feitas pelos participantes nos questionários, de suas exposições nas narrativas, entrevistas individuais e no grupo de discussão e observando a ação desses em sala de aula.

Tendo como propósito a realização de um estudo de crenças sob uma perspectiva mais atual de investigação desse construto, a abordagem contextual foi escolhida e os seguintes instrumentos para a coleta de dados foram empregados: questionários, narrativa, entrevistas individuais, observações de aulas gravadas em áudio e acompanhadas de anotações de campo e um grupo de discussão, envolvendo a professora formadora e seus alunos, professores em formação, e a pesquisadora.

Como salientado por Vieira-Abrahão (2006, p. 221), em uma investigação apropriada de crenças com base na abordagem contextual, “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas”. Moreira e Monteiro (2010, p. 205), em conformidade com a autora acima citada, acrescentam que a combinação desses instrumentos “pode ser um bom caminho para o desencadeamento do processo reflexivo”, pois “além de serem boas ferramentas para o levantamento de crenças, proporcionam também momentos de reflexão muito profícuos” (MOREIRA; MONTEIRO, 2010, p. 216).

A seguir, apresentamos esses instrumentos e também explicamos como foram utilizados ao longo do processo.

2.4.1. Questionários

A escolha do uso de questionários justifica-se em função de algumas características, entre elas: são fáceis de ser aplicados, menos dispendiosos e consomem menos tempo (COZBY, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Além desses aspectos, outra vantagem da utilização de questionários se refere ao anonimato para o respondente (COZBY, 2003; MOREIRA; CALEFFE, 2008).

No presente trabalho, os questionários aplicados à docente formadora e aos alunos participantes foram do tipo aberto (Apêndice 3). Estes, de acordo com Cozby (2003), permitem que os indivíduos forneçam respostas livremente, podendo, assim, ser muito esclarecedores sobre o que pensam. Nesse sentido, questionários elaborados com questões abertas são vantajosos quando o (a) pesquisador (a) tem como propósito investigar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos indivíduos (COZBY, 2003; MOREIRA; MONTEIRO, 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007) e Moreira e Caleffe (2008), o questionário elaborado deve ser cuidadosamente pilotado antes de administrado a fim de verificar sua validade e compreensão. A escolha dos indivíduos para testar o questionário deve ser feita, de acordo com Moreira e Caleffe (2008), considerando alguns critérios, como, por exemplo, pessoas que (a) provavelmente simpatizam com a pesquisa, mas que exprimirão observações genuínas e críticas e (b) não estejam envolvidas em sua elaboração, tenham qualquer conhecimento do mesmo ou participarão da investigação no futuro. Ainda, segundo os autores, os respondentes ideais de um questionário piloto devem ser membros da população escolhida, mas não de sua amostra. Em consonância com a observação dos autores,

em dezembro de 2013, quatro meses antes do início da coleta de dados desta pesquisa, abril de 2014, convidamos, via correio eletrônico, dois professores formadores de língua inglesa da licenciatura em Letras Inglês em que os dados foram coletados para responderem ao questionário piloto (Apêndice 4).

Encaminhamos o questionário piloto para dois professores e logo que os recebemos de volta, analisamos detalhadamente as respostas e não verificamos aspectos problemáticos quanto aos itens que pudessem ter gerado dificuldade de interpretação. Assim, não foi necessário reformular o questionário, apenas substituímos a expressão ‘aula de inglês’ por ‘aula de literaturas de língua inglesa’, na questão 1 da parte II do questionário, pois nossa professora formadora participante ministrava aulas de Literaturas de Língua Inglesa.

Dessa forma, depois de realizada essa substituição, aplicamos o questionário à docente participante do estudo, o qual foi enviado por *e-mail*, no início de maio de 2014, após a observação de dez aulas no mês anterior. Os objetivos da utilização desse instrumento eram: (a) obter informações pessoais, acadêmicas e profissionais da professora formadora, (b) realizar o levantamento de suas crenças sobre o papel do professor formador de língua inglesa e (c) servir como base das entrevistas. O questionário foi elaborado conforme os objetivos desse estudo e tiveram como modelo outros questionários que investigaram crenças¹⁵.

Sobre o questionário, ele foi dividido em duas partes. Na primeira, com dezesseis questões, procuramos, basicamente, obter informações pessoais, acadêmicas e profissionais da professora formadora participante. Na segunda, com seis perguntas, tínhamos um objetivo específico: detectar as crenças da docente formadora em relação ao que significa ser um bom professor formador de língua inglesa na atualidade em contexto de um curso de Letras Inglês de uma universidade pública. Tendo em mente a questão de que o construto crenças no campo de ensino/aprendizagem de línguas tem se configurado como um tema central de estudos na área de formação de professores de línguas, procuramos verificar também a opinião da professora formadora participante sobre o papel das crenças no processo de formação (Pergunta 6).

Quanto ao questionário, com quinze questões, aplicado aos alunos, professores em formação, tínhamos como propósitos (a) obter informações pessoais, profissionais e acadêmicas (como, por exemplo, que razões os levaram a cursar Letras Inglês) e (b) servir como base das entrevistas (Apêndice 5). Os questionários, também enviados por correio eletrônico, foram aplicados antes da escrita do texto que os alunos participantes teriam que

¹⁵ Entre eles: Caldas (2008), Daniel (2009), Viana (2011).

produzir relatando suas reflexões em relação às crenças da professora acerca de seu papel enquanto formadora.

2.4.2. Narrativa

A utilização de narrativas justifica-se em função do fato de que elas “permite [m] que os professores organizem e articulem seus conhecimentos e crenças sobre ensino, revelando assim as experiências que guiam seu trabalho” (JOHNSON; GOLOMBEK, 2002, p. 7). Além disso, as narrativas de vida contadas pelos participantes, segundo Denzin e Lincoln (2000, p. 743-744), oferecem ao pesquisador uma relação mais “pessoal, colaborativa e interativa” com os participantes.

Assim como procedemos com o questionário, elaboramos uma narrativa piloto. Entretanto, infelizmente, não tivemos retorno dos professores formadores, os mesmos a quem encaminhamos o questionário piloto. Como os docentes convidados nos entregaram os questionários respondidos apenas no final de fevereiro e março de 2014, e a escrita da narrativa seria solicitada após a devolutiva do questionário, não havia tempo hábil para convidar outros professores formadores para escreverem a narrativa piloto, já que a coleta dos dados teria início em abril. Em vista disso, apenas substituímos na narrativa que seria solicitada à docente formadora participante da pesquisa as expressões ‘aula de inglês’ por ‘aula de literaturas de língua inglesa’, na questão 4, e ‘ensinar língua inglesa’ por ‘ensinar literaturas de língua inglesa’, na questão 5 (Apêndices 6 e 7), uma vez que ela era responsável pelas disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa.

A narrativa, por escrito (Anexo 2), foi solicitada, via *e-mail*, à professora formadora no fim de maio de 2014 após a aplicação do questionário e observação de dez aulas, com o propósito de tentar compreender melhor suas crenças acerca do que significa ser professora formadora ao longo do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa em contexto de um curso de Letras Inglês.

Para a redação da narrativa, pedimos à participante que escrevesse sobre sua história de formadora de professores de língua inglesa, desde quando começou a atuar até o presente momento. Para isso, em sua escrita, a professora seguiu um modelo adaptado de Murphey (1997), em que treze perguntas norteadoras foram feitas, tais como: ‘Como tem sido a sua experiência enquanto formador(a) de professores de inglês no contexto em que atua? Ressalte pontos positivos e negativos dessa experiência e o que aprendeu com eles’; ‘Quais eram suas expectativas antes de iniciar seu trabalho na área de formação de professores no curso de

Letras Inglês nesta universidade?'; 'Quais são as habilidades que você percebe que poderia aprimorar em seu ensino enquanto formador(a) de professores?'; 'Quais são as lembranças (positivas e negativas) que você tem de seus antigos professores formadores de língua inglesa quando na graduação?'; 'Se você pudesse dar um conselho para um(a) amigo(a) que começará a atuar como professor(a) formador(a) no curso de Letras Inglês que trabalha, que conselho(s) você daria?'.

2.4.3. Entrevistas

Fizemos uso de entrevistas nessa investigação em função do fato de que, através destas, os participantes da pesquisa - a professora formadora e dois de seus alunos, professores em formação, de um curso de Letras Inglês - têm a oportunidade de elaborar suas experiências e refletir sobre elas (BARCELOS, 2001; MOREIRA; MONTEIRO, 2010). Os participantes foram entrevistados individualmente.

As entrevistas aplicadas à docente formadora e aos acadêmicos foram semiestruturadas. Nessas, o entrevistador tem uma idéia geral de como a entrevista será conduzida e dos resultados que serão obtidos. O pesquisador, ao realizar esse tipo de entrevista, elabora previamente um grupo de questões orientadoras e há a flexibilidade de fazer novas perguntas, personalizadas, à medida que os respondentes fornecem informações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; NUNAN, 1992; COZBY, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; MOREIRA; MONTEIRO, 2010). Conforme afirma Vieira-Abrahão (2006, p. 223), a entrevista semiestruturada se configura como “um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais”.

Assim, sucintamente, a escolha por esse tipo de entrevista deveu-se a duas razões: (a) proporciona ao entrevistado certo grau de poder e controle em relação ao andamento da entrevista e (b) oferece ao entrevistador certa flexibilidade.

Neste trabalho, a entrevista semiestruturada realizada com a professora formadora (Apêndice 8) foi elaborada com base nas respostas obtidas no questionário, na narrativa e nas observações das aulas, assim como nas anotações tomadas ao longo dessas observações, o que oferecia à participante a oportunidade de esclarecer quaisquer incoerências ou dúvidas minha, como pesquisadora, ou oferecer mais informações acerca das suas respostas. Os objetivos desse procedimento foram (a) detectar as crenças, (b) clarificar as afirmativas feitas no questionário e na narrativa e (c) conversar sobre as anotações realizadas durante as observações das aulas.

A entrevista foi gravada em áudio, pois esse procedimento possibilita ao pesquisador centrar toda sua atenção no entrevistado para, assim, poder responder apropriadamente a suas necessidades e possíveis dúvidas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; PATTON, 1990). Imediatamente após a realização da entrevista, iniciamos o processo de transcrição.

Quanto à aplicação da entrevista, essa ocorreu depois que o questionário foi respondido e a narrativa produzida pela professora formadora e as aulas observadas pela pesquisadora. Foram necessários três encontros para concluirmos a entrevista, pois a participante havia mudado de cidade, em janeiro de 2015. Assim, íamos agendando esses encontros conforme a disponibilidade da professora de vir à universidade em que a pesquisa foi realizada. No dia 22 de dezembro de 2014, iniciamos a entrevista. Em 12 de fevereiro de 2015, tivemos o segundo encontro para a continuação da entrevista e a finalizamos em 11 de março. Cada encontro teve a duração de uma hora, foram realizados em uma sala da própria universidade e transcorreram de maneira descontraída, natural.

Gostaríamos de registrar nosso profundo agradecimento à professora participante por sua presteza e gentileza, pois suas vindas à universidade, após sua mudança, estavam relacionadas a compromissos profissionais (como, por exemplo, participação em bancas de qualificação e defesa de mestrado e especialização) e ela sempre reservava um tempo para que pudéssemos realizar a entrevista. Agradecemos também sua paciência e compreensão com os problemas técnicos ocorridos, em alguns momentos, com o gravador, o que, por vezes, prolongava a entrevista ou tínhamos que continuar em outro horário.

No tocante às entrevistas com os alunos, elas foram conduzidas da seguinte forma: após o levantamento das crenças da docente sobre o papel do bom professor formador e a apresentação delas, por escrito, aos discentes participantes, foi solicitado deles, em meados de março de 2015, um texto no qual expressassem suas reflexões quanto a essas crenças. Ressalta-se que, antes de apresentar aos alunos o levantamento das crenças da professora, estas foram expostas para ela, pedindo seu parecer acerca de sua coerência. Entendemos que esse procedimento, além de ético, propiciou à professora participante um momento de reflexão mais sistematizada acerca de suas crenças, em que pôde pensar, ponderar e avaliá-las.

Na redação do texto, solicitamos aos alunos que relatassem, por exemplo, como entendem/compreendem essas crenças, se as percebem de modo positivo ou negativo em sua formação e prática docente, entre outras questões/aspetos que considerassem importantes. Posteriormente à escrita e entrega do texto, realizamos as entrevistas individuais com os discentes a fim de detectar suas reflexões e clarificar as afirmativas feitas.

As entrevistas ocorreram no dia 19 de março de 2015, em uma sala da própria universidade, e também foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. A entrevista realizada com o aluno Arthur (Apêndice 9) teve a duração de uma hora e quarenta e cinco minutos e a de Roy (Apêndice 10) durou duas horas. Ambas sucederam de modo espontâneo, tranquilo.

Entendemos que o fato de tanto a elaboração do texto pelos alunos participantes quanto a entrevista com eles ter acontecido após o término do semestre, e a mudança de cidade por parte da docente, pode ter facilitado a exposição de suas reflexões em relação às crenças de sua formadora, já que não estariam mais sendo avaliados por ela, e nem viriam a ser futuramente no curso, já que ela não compunha mais o corpo docente. Embora os alunos tivessem sido informados, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de que não sofreriam nenhum tipo de retaliação, perseguição ou coerção, questão também reforçada pela pesquisadora em cada etapa da coleta dos dados, poderia haver ainda um certo receio por parte dos discentes, o que, a nosso ver, foi minimizado com a realização das entrevistas após a finalização do semestre, e a mudança, não prevista, de cidade pela docente formadora.

2.4.4. Observações de aulas

A observação de sala de aula também foi utilizada nessa pesquisa. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 396), a observação como um processo de investigação “oferece ao pesquisador a oportunidade de reunir dados ‘em tempo real’ de situações sociais, ocorrendo naturalmente”. Outra característica importante da observação, salientada por Lüdke e André (1986), é que ela possibilita que o observador se aproxime das ações dos participantes da investigação. Barcelos (2001), em consonância com esses autores, ressalta que, no tocante à investigação de crenças, objeto deste estudo, é imprescindível pesquisá-las, não somente através das afirmações dos participantes, mas também por meio de suas ações. Assim, considerando a importância da observação de aulas para se estudarem crenças, acompanhamos as aulas da professora participante nas disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa 1 e 2 nos meses de abril (10 aulas), agosto (4 aulas) e setembro (9 aulas) de 2014¹⁶. Os objetivos dessas observações foram: (a) comparar dados do questionário e da narrativa com as ações e (b) servir como outra fonte para a triangulação de dados.

¹⁶ No mês de maio, não houve aula por duas semanas devido à colação de grau do curso de Letras e realização da Semana da Prática como Componente Curricular. Em 21 de maio aconteceu a aula de revisão e no dia 28 deu-se o início das apresentações das microaulas dos alunos. Em junho, a prova final foi realizada.

Foram observadas 23 aulas, de 50 minutos cada uma, acompanhadas de anotações de campo e gravadas em áudio, que ocorriam duas vezes por semana. Nas observações dessas aulas tínhamos a intenção de apenas observar os fatos e não interferir na sequência dos acontecimentos.

Optamos por iniciar a observação das aulas duas semanas após o início de cada semestre. Em nosso entendimento, agindo nesse sentido, o relacionamento entre a professora, os alunos e a pesquisadora fluiria de modo mais tranquilo, menos intrusivo. Além disso, acreditamos que os envolvidos em uma pesquisa conduzida em sala de aula, de modo geral, necessitam de certo tempo para se sentirem mais à vontade tanto com a presença de um(a) pesquisador(a) quanto com a de um gravador/filmadora em suas aulas.

Gostaríamos de registrar que tanto a professora quanto os alunos, durante todo o período de coleta de dados, não se mostraram ameaçados com a presença da pesquisadora em suas aulas. Na verdade, pareciam agir como se a pesquisadora de fato não estivesse em sala observando, tomando notas. Tal ocorrido, a nosso ver, tornou o processo de coleta de dados muito mais agradável e rico, ao menos por parte da pesquisadora.

2.4.5. Grupo de discussão

Outro instrumento utilizado foi um grupo de discussão¹⁷ formado pela professora, os alunos e a pesquisadora. De acordo com Cozby (2003), grupos de discussão possibilitam o envolvimento dos participantes de um estudo em discussões sobre suas percepções e experiências em relação ao tema em investigação. Assim, através desse procedimento, almejamos os seguintes objetivos: (a) conversar sobre as crenças da docente em relação ao tema dessa pesquisa - o papel do bom professor formador de inglês - e as reflexões dos alunos quanto a essas crenças e (b) abrir um espaço para que os participantes possam refletir a respeito da influência dessas crenças ao longo de sua prática pedagógica/formação acadêmica.

Os tópicos discutidos nesse grupo foram elaborados tendo como base principal as entrevistas e as narrativas, mas também foram consideradas as afirmativas feitas pelos participantes nos questionários. A conversa teve a duração de 30 minutos, sendo gravada em áudio e transcrita posteriormente.

Conduzimos esse encontro da seguinte forma: primeiramente, relembramos aos participantes os objetivos do Grupo de Discussão (citados acima) e informamos que a nossa

¹⁷ Instrumento de coleta de dados utilizado por Borges (2007), em sua pesquisa de mestrado.

discussão teria como norte a seguinte pergunta: “Como a professora formadora e os acadêmicos percebem a influência das crenças em relação ao docente formador de língua inglesa nas ações em sala de aula e na formação docente, respectivamente?” (quarta pergunta de pesquisa). Em seguida, lemos em voz alta as crenças inferidas da docente participante acerca do que significa ser um bom professor formador e fizemos a seguinte pergunta a ela: “Como ocorre, a seu ver, a influência dessas crenças em sua prática pedagógica? De que forma? Pensando desde o planejamento de suas aulas até suas ações em sala”. Após sua exposição, começamos a tratar das reflexões dos alunos quanto às crenças da docente. Relatamos que a análise dos dados realizada até aquele momento indicava que os acadêmicos percebem essas crenças da professora formadora de modo positivo em sua formação acadêmica. Pedimos a eles, então, que falassem sobre a influência dessas crenças em sua formação docente. De que forma, de acordo com seu entendimento, se dá essa influência?

Optamos por realizar esse grupo de discussão ao final do processo de coleta de dados, dia 1o de abril de 2015, para que, assim, pudéssemos ter uma visão mais panorâmica dos dados coletados e também fornecer um *feedback* aos participantes em relação aos dados obtidos até aquele momento. A conversa aconteceu em uma sala de aula da universidade e transcorreu de modo extremamente descontraído e prazeroso.

Importante mencionar ainda que, embora certo desconforto pudesse ser gerado ao se reunir os discentes e a professora formadora para conversar e pensar sobre as crenças levantadas e as reflexões dos alunos sobre elas, considerando uma possível força de poder da formadora como figura de autoridade em relação a seus alunos, entendemos que, assim como ocorreu com a elaboração do texto pelos discentes e as entrevistas conduzidas com eles, o fato de o Grupo de Discussão também ter acontecido após o término do semestre, e a mudança, não prevista, de cidade por parte da docente, pode ter minimizado esse desconforto, uma vez que os alunos não estariam mais sendo avaliados por ela, e nem viriam a ser em semestres posteriores, já que ela não compunha mais o corpo docente.

2.5. Procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos da pesquisa qualitativa foram adotados neste estudo para a análise dos dados (LAZARATON, 1995). Primeiramente, realizamos uma leitura geral dos dados a fim de obter categorias. Em seguida, procedemos a uma leitura minuciosa, anotando nossas impressões, com o propósito de incitar questionamentos e procurar conexões entre as partes. Por último, procedemos à triangulação dos dados, procedimento importante para garantir a

qualidade do estudo e conferir maior credibilidade aos seus resultados (ALLRIGHT; BAILEY, 1991). Assim, as informações obtidas por meio dos diferentes instrumentos foram comparadas e contrastadas com o propósito de buscar temas, tópicos e padrões que se referem aos objetivos que guiam esta pesquisa (DAVIS, 1995; JOHNSON, 1992; NUNAN, 1992; SELIGER; SHOHAMY, 1989).

Os temas distintos detectados se configuraram em quatro categorias de análise, a saber: (1) Crenças da professora formadora sobre o que significa ser um bom professor formador de inglês; (2) Relação das crenças da docente com sua prática pedagógica; (3) Reflexões dos alunos, professores em formação, em relação às crenças de sua professora formadora sobre o bom professor formador de inglês; e (4) Reflexões da professora formadora e de seus alunos acerca da influência das crenças nas ações do docente formador de língua inglesa, em sala de aula e na formação docente. Tais categorias foram criadas com objetivo de tentar responder às perguntas desta pesquisa e são os eixos de sustentação do próximo capítulo.

Gostaríamos de registrar que a experiência da análise dos dados, apesar de todos os altos e baixos vivenciados e todas as dificuldades encontradas, apresentou-se extremamente enriquecedora para a pesquisadora, exigindo uma constante reflexão, já que nossa análise se deu de modo dinâmico, com movimentações para frente e para trás entre codificação, interpretação, verificação com a professora formadora participante acerca das crenças inferidas e apresentação de análises parciais dos dados à docente formadora e aos alunos, ocorrida no Grupo de Discussão.

Neste capítulo, descrevemos a metodologia utilizada na presente pesquisa. Primeiramente, abordamos a pesquisa qualitativa e o estudo de caso, bem como a justificativa para sua utilização neste estudo. Em segundo lugar, descrevemos o contexto da investigação e o perfil dos participantes. Em um terceiro momento, expomos os procedimentos aplicados no processo de coleta de dados. Em seguida, na quarta seção, apresentamos uma descrição dos instrumentos empregados na pesquisa. Por fim, relatamos os procedimentos da análise dos dados utilizados na investigação.

No próximo capítulo, apresentamos os resultados e a análise dos dados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos na pesquisa. Com o propósito de facilitar a visualização e a apresentação dos resultados, optamos por responder às perguntas desta pesquisa¹⁸, tendo como ponto de referência as categorias geradas, das quais nos ocupamos a seguir.

Antes, porém, faz-se importante mencionar ainda, na introdução deste capítulo, que entregamos aos participantes, ao término da pesquisa, uma cópia das análises realizadas acerca de suas crenças/reflexões com o intuito de fornecer um *feedback* quanto aos resultados obtidos.

3.1. Crenças da professora formadora sobre o que significa ser um bom professor formador de inglês

O levantamento realizado acerca das crenças da docente formadora participante em relação ao que significa ser um bom professor formador de inglês nos permitiu inferir algumas crenças, a saber: (a) faz uso de trabalho em pares/grupos, (b) emprega atividades lúdicas em suas aulas, (c) preza pela formação contínua, (d) utiliza recursos tecnológicos e (e) não trabalha apenas com intelectualidade, mas também com emoções/sentimentos. Nos parágrafos seguintes, nos ocupamos dessas crenças da professora formadora.

Selma acredita que o bom professor formador procura prezar por *atividades* que sejam desenvolvidas *em pares* pelos alunos. Um dos aspectos enfatizados por ela se refere ao benefício da interação na realização das tarefas propostas, como podemos observar no excerto abaixo:

¹⁸ 1. Quais são as crenças da professora participante relacionadas a seu papel enquanto professora formadora?
2. Há relação(ões) entre as crenças da professora formadora e suas práticas em sala de aula? De que maneira suas crenças se manifestam em sua prática docente?
3. Quais são as percepções de seus alunos, professores em formação, em relação às suas crenças sobre o bom professor formador de inglês?
4. Como a professora formadora e os acadêmicos percebem a influência das crenças em relação ao docente formador de língua inglesa nas ações em sala de aula e na formação docente, respectivamente?

[4]

S: Esse trabalho em pares eu acho que é muito benéfico pros alunos. Eles têm a oportunidade de, num grupo pequeno, quer dizer, com uma audiência bem pequena, discutir com os pares, verificar com os colegas se tiveram a mesma leitura que eles tiveram, ficar mais à vontade pra se expressar, praticar o seu vocabulário, a sua sintaxe, ali no tête-à-tête com um colega só, antes de se expor em frente ao grupo [Entrevista].

Essa crença da professora formadora aparece em dados obtidos em outras pesquisas no campo de ensino/aprendizagem de línguas em geral, crenças e formação de professores (GARCIA; ASENSIÓN, 2001; COELHO, 2005; SABOTA, 2006; SOUSA; LAGO, 2012).

Coelho (2005, p. 106), por exemplo, em seu trabalho de mestrado, verifica que, nas atividades desenvolvidas em conjunto, os discentes se sentem “bem, menos ansiosos, mais à vontade para falar em inglês e percebem que um aluno pode ajudar o outro em suas dificuldades e podem juntos encontrar as respostas”. Conforme afirma um de seus alunos participantes, os trabalhos em duplas/grupos devem fazer parte das aulas de língua inglesa, pois “um [vai] ajudando o outro. Tem um que tem dificuldade em uma coisa, outro em outra e eles [vão] ajudando uns aos outros a aprender” (COELHO, 2005, p. 106). Semelhantemente, Sousa e Lago (2012, p. 14), afirmam que “o trabalho colaborativo é mais uma estratégia para que os alunos aprendam uma nova língua sem ficar constrangidos em perguntar algo que não sabe, já que ele não precisa perguntar diretamente para o professor, ele pode perguntar para um colega mais experiente”.

Observa-se, assim, o papel fundamental que a interação desempenha ao longo do processo de aprendizagem. Conforme apontado por Figueiredo (2006), a interação na sala de aula propicia aos alunos, entre outras questões, (1) o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem ao utilizar uns aos outros como recursos, (2) a troca de informações e de estratégias de aprendizagem, (3) a verificação do que já sabem e do que ainda têm de aprender e (4) o desenvolvimento de um ambiente de apoio. Benefícios esses que certamente contribuem para o valor positivo dado pela professora formadora ao trabalho em pares na realização das atividades em sala de aula.

É possível inferir também na colocação de Selma sobre as atividades realizadas em pares sua preocupação com a questão da diminuição da ansiedade em sala de aula. A formadora parece crer que essas atividades ao proporcionarem ao aluno a chance de “*ficar mais à vontade pra se expressar com um colega só antes de se expor em frente ao grupo*” [Entrevista] contribuem para a existência de um ambiente de aprendizagem mais incentivador e agradável, podendo, assim, reduzir a insegurança e o estresse. Isso é compatível com o

argumento de Finardi (2004)¹⁹ de que a mente processa as emoções negativas. Portanto, um ambiente de ensino seguro, que reduza o filtro afetivo e o estresse, é fundamental para a aprendizagem.

Outra questão relacionada à crença de Selma sobre a abordagem colaborativa diz respeito à importância de considerá-la em um curso de formação de professores de línguas, no caso em questão, na licenciatura em Letras Inglês. No seguinte trecho, é possível constatar este aspecto destacado pela formadora:

[5]

S: Na formação de um professor de línguas é muito importante que eles vejam aqui na sala de aula o que eles podem lucrar ao se relacionar com o colega primeiro, antes de se relacionar com o grupo aberto [Entrevista].

A participante acredita ainda que a experiência em um curso de formação de professores com a abordagem colaborativa, e a percepção de seus benefícios, entre eles, o desenvolvimento de uma “*maior segurança na hora de falar com a turma inteira*” [Entrevista], “*muito contribui pra que os alunos ((professores em formação)) façam o mesmo com os alunos deles: permitir o trabalho colaborativo, os trabalhos em pares, em pequenos grupos*” [Entrevista].

Essa relevância apontada pela professora formadora participante da utilização da abordagem colaborativa em cursos de formação de professores corrobora a asserção de Figueiredo (2006) quanto à necessidade de essa abordagem também estar presente nesses cursos, a fim de que os professores em formação aprendam a tirar o melhor proveito dela, a qual preza pela interação e é vantajosa para alunos e docentes.

A crença de Selma, uma professora formadora em um curso de Letras Inglês, sobre a relevância do trabalho em grupo/pares demonstra uma consciência da importância do papel do “outro” no processo de aprendizagem e formação de professores de línguas, o que, a nosso ver, é um dado muito positivo, tendo em vista as vantagens da abordagem colaborativa para essas áreas.

Outra crença da docente formadora em relação ao bom professor formador refere-se à importância da utilização de *atividades lúdicas* nas aulas. Para Selma, essas atividades contribuem para o ensino/aprendizagem ao propiciarem leveza, tranquilidade, descontração, “*renovação de energias*”. Nos excertos abaixo se percebe facilmente essa crença da participante:

¹⁹ A pesquisa de Finardi (2004) será descrita em detalhes ao discutirmos a próxima crença.

[6]

S: O que eu acho do lúdico é que é um elemento muito interessante pra proporcionar a aprendizagem de uma forma mais light, descontraída, pra quebrar a tensão e a seriedade de alguns momentos, proporcionando, assim, uma renovação de energia [Entrevista].

[7]

S: Eu sempre vejo que o elemento lúdico pode contribuir grandemente pra aprendizagem em si, né? As atividades lúdicas que nós utilizamos são todas carregadas de ensino, de conteúdo. É um conteúdo repassado numa forma mais tranquila, né, assim, numa forma de brincadeira [Entrevista].

A crença da formadora quanto à relevância do lúdico no processo de ensino/aprendizagem corrobora os resultados encontrados em pesquisas realizadas na área de crenças, como, por exemplo, as de Finardi (2004) e Coelho (2005). Finardi (2004), em seu trabalho de mestrado, investigou a relação entre as crenças de dois professores de inglês e a utilização do lúdico em sala de aula. A participante Teacher 2, assim como Selma, parece ter a crença de que o lúdico pode contribuir para o processo de ensino/aprendizagem ao imprimir leveza e descontração. Segundo ela, alunos estressados e inseguros não aprendem porque a mente apenas processa as emoções negativas. A autora conclui seu trabalho atentando para o fato de que o uso do lúdico parece ter contribuído para criar um ambiente mais favorável e descontraído para a aprendizagem de LE, o que pôde ser observado pelo considerável aumento do nível de proficiência dos alunos, do início para o final do semestre, quando eles já eram capazes de se comunicarem na língua-alvo. Importante ressaltar que no outro grupo estudado, em que o professor não adotava essa metodologia, os resultados foram opostos. A implicação pedagógica do uso do lúdico em sala de aula, de acordo com Finardi (2004, p. 93), é “a redução do filtro afetivo e o convite, através da linguagem, para os estudantes brincarem numa outra língua, criando, assim, um ambiente mais seguro para a aprendizagem”. Essa questão de que o lúdico pode contribuir para uma atmosfera de aprendizagem mais incentivadora e agradável também pôde ser observada por Coelho (2005). Em sua dissertação, na qual se ocupou da investigação das crenças de professores e alunos sobre o ensino/aprendizagem na escola pública, a pesquisadora constatou que a maioria dos alunos participantes acredita que “as atividades lúdicas, como ouvir música, fazer jogos e brincadeiras e passar filmes servem como meios importantes para a aprendizagem, [por serem] divertidas, motivantes e relaxantes” (COELHO, 2005, p. 105).

Vê-se, assim, que o lúdico no processo de ensino/aprendizagem é percebido como uma ferramenta importante por proporcionar, entre outras questões, o desenvolvimento de uma atmosfera de aprendizagem mais incentivadora, leve, agradável, descontraída, tranquila. Tal

benefício seguramente se configura como um dos principais motivos pelos quais a professora formadora participante crê na relevância de se fazer uso de atividades lúdicas em suas aulas em um curso de formação de professores, no qual trabalha com disciplinas muito teóricas, as Literaturas em Língua Inglesa. Como a professora Selma expõe:

[8]

S: Eu acredito muito nisso, mesmo que a aula de literatura, embora seja altamente teórica, né, e a gente vai fazer reflexão sobre temas profundos, a gente não precisa ficar numa caixa de seriedade, né, engessada. Então, eu acho que a gente pode inserir alguns momentos de descontração na sala que não fogem do processo de ensino/aprendizagem porque existe essa possibilidade de conjugar aprendizagem com diversão, alegria. E eu acho muito interessante trazer isso pra sala, porque a aula fica mais atrativa e light pro aluno [Entrevista].

Importante mencionar ainda em relação às colocações de Selma acerca da relevância das atividades lúdicas que ela parece acreditar que o lúdico, ao propiciar um ambiente mais seguro, leve para se aprender, pode também colaborar para a redução da ansiedade, um dos fatores afetivos presente em sala de aula e que observamos ser alvo de consideração por parte de Selma em sua prática pedagógica.

A próxima crença de Selma que nos ocupamos diz respeito à *formação continuada*. Os dados demonstram que, para a participante, o bom professor formador deve (a) prezar pelo “*estudo contínuo e a busca incessante por aprimoramento profissional, por si, sem imposição da instituição que o emprega*” [Narrativa], (b) se manter “*atualizado sobre as tendências na área de ensino de línguas*”²⁰, [Questionário], (c) “*saber que ele sabe pouco. Quanto mais estudamos, mais vemos campos novos, trabalhos novos, tendências novas, dos quais sabemos apenas superficialmente. Daí advém uma busca infinda por novos textos, novos olhares sobre a vida, novos mundos a serem explorados*” [Narrativa], e (d) “*desej[ar] constante[mente] se tornar melhor do que é*” [Narrativa].

Diversos pesquisadores em LA têm apontado que a formação contínua na profissão de professor - assim como em todas as áreas profissionais, em nosso entendimento - deve ser percebida como prioridade (ALMEIDA FILHO, 1999; CELANI, 2001; MATEUS, 2002; DUTRA; MELLO, 2009; VIANA, 2011). Como Dutra e Mello (2009, p. 77) expõem muito bem: a educação continuada, reflexiva e crítica é fundamental para a prática docente, visto

²⁰ Como vimos na descrição de seu perfil no capítulo de Metodologia, a participante entende que “*a aula de Literatura num curso de licenciatura de língua inglesa está a serviço da formação do professor de língua inglesa*” [Entrevista]. Assim, Selma acredita que, embora trabalhe com literatura, também deve, dentre outras questões, “*saber sobre ensino de língua, tendências atuais ((nessa área)) e pedagogia de ensino de língua estrangeira*” [Entrevista].

que “é no processo de autorreflexão que tanto indivíduos quanto instituições se aprimoram e evoluem”.

Para Selma, alguns meios de se buscar essa formação contínua são participações em congressos e leituras extras, tanto na área de estudos literários quanto na de ensino/aprendizagem de línguas, algumas das ações também empreendidas pela participante do estudo de Caldas (2008), revisado em nossa fundamentação teórica.

Outro aspecto que pôde ser observado quanto à crença de Selma sobre a formação continuada refere-se ao seu entendimento de que, ao manter-se atualizada, em estudo contínuo, seus alunos poderão ser incentivados a adotar essa prática também. No seguinte trecho, é possível verificar essa sua visão:

[9]

S: Eu acho que como formadores tem que existir essa preocupação ((refere-se à formação continuada)) porque a gente quer que o nosso egresso saia daqui pensando sempre em continuar os seus estudos, né? Então, eu quero que o meu aluno saia, que ele vá fazer mestrado, doutorado, pós-doutorado e depois ele tenha esse interesse de continuar estudando, aprendendo. Pra tanto, ele tem que ver isso em mim, né? Então, é preciso que eles nos vejam indo pra congressos, ouvindo colegas apresentando em eventos científicos, tentando participar de cursos, lendo. Eles precisam ver isso na gente também como formador [Entrevista].

Vê-se, na explicação de Selma, sua consciência quanto à questão de o professor formador poder influenciar a adoção de posturas ao longo da formação/prática docente do professor em formação. Aspecto também enfatizado por pesquisadores que têm se ocupado do professor formador em contexto de ensino/aprendizagem, como vimos na parte teórica desse estudo (BOMFIM, 2008; CALDAS, 2008; DANIEL, 2009). Compartilho da visão de Selma quanto à possibilidade de influência do docente formador em relação a seus formandos. É imprescindível ter isso em mente ao se formar professores, pois nossas crenças e ações podem influenciar tanto de modo positivo quanto negativo. Felizmente, no caso de Selma, a nosso ver, sua crença de que professores formadores devem prezar pela educação continuada pode vir a influenciar positivamente seus alunos, dada sua importância para a carreira docente, como veremos na próxima seção.

Selma crê também que o bom professor formador deve procurar fazer uso de *recursos tecnológicos* em sua prática docente, como expõe em entrevista: “*Eu acho que tudo que puder contribuir pra que a experiência de ensino/aprendizagem seja mais rica, seja mais benéfica, seja mais atraente a gente deve fazer uso e, entre eles, esses meios tecnológicos*”. Em sua narrativa, a professora formadora nos conta, assim, que tem “*feito maior uso de plataformas*

virtuais para o ensino. O ambiente virtual de aprendizagem da [cita o nome da universidade em que atua], via Plataforma Moodle, é parte constante das disciplinas. Além dele, utilizamos o Facebook, e-mails, whatsapp e outras mídias”.

Para nossa participante, o uso de tecnologia apresenta-se como

[10]

uma realidade riquíssima que pode contribuir muito pras aulas, muito pro relacionamento professor/aluno, a interação se expande pra fora da sala, né? Ela não precisa ficar só aqui dentro dessas quatro paredes no momento em que eles estão aqui com a gente, né? Então, assim, eu acho que as novas tecnologias elas propiciam pra nós uma sala de aula do mundo. O mundo se torna sala de aula [Entrevista].

Ainda, na concepção de Selma, as

[11]

mídias tecnológicas podem ser utilizadas pra expansão dos lugares de aprendizagem. Então, eu acho, assim, que, aí, não fica mais só na sala, fica fora também, fica mais interessante, fica mais moderno, fica um professor que nesse sentido alcança mais, fica mais próximo do aluno. Então, eu acho que é interessante pra eles [Entrevista].

Ponderando sobre os excertos acima, duas questões, ao menos podem ser observadas. A primeira delas é a ênfase dada pela professora formadora no que se refere a uma das vantagens da utilização de tecnologia nas aulas: a ‘expansão dos lugares de aprendizagem’. Uma das tecnologias deste século mais utilizada frequentemente em nossas vidas cotidianas é a internet. De acordo com Kenski (1998), a internet elimina fronteiras de espaço e tempo, favorecendo o surgimento de novos hábitos, comportamentos e novas práticas. Coll e Monereo (2010), em consonância com Kenski (1998), asseveram que a internet se caracteriza, assim, como um novo e complexo espaço global para a ação social e, por extensão, para o aprendizado e para a ação educativa. Nossa participante, consciente dessa possibilidade de ‘expansão dos lugares de aprendizagem’ proporcionada pelas tecnologias, entre elas, a internet, nos relata em sua entrevista uma experiência que teve com a turma observada nessa pesquisa no ano anterior à coleta dos dados:

[12]

S: Aconteceu comigo no ano passado com essa turma que você observou. Eu tive que viajar pra uma banca de mestrado em abril do ano passado e pra um concurso em Macapá. Aí, assim, eu fiquei fora dez dias. Dez ou doze dias. Foi muito tempo fora. Nesse período fora a nossa aula funcionou normalmente porque, aí, o que eu fiz, eu passei pra eles os textos que a gente iria estudar. Esses textos estavam disponíveis na plataforma Moodle. Eles baixavam o texto, baixavam os assignments, que seriam assignments que eu utilizaria na sala de aula normalmente: questionários que eles responderiam, reflexões sobre os textos, aplicação da teoria narrativa que a

gente tava vendo e etc. Então, assim, eles baixaram alguns questionários, fizeram o upload e eu determinava um prazo limite: ‘a tarefa encerra quinta-feira às 20:00 hs’. Então, eles só podiam fazer o upload até aquele momento. Então, assim, são tarefas que são todas parte da sala de aula, né? Das atividades supervisionadas da sala de aula, mas que são tarefas feitas individualmente em casa pelos alunos. Então, assim, eu citei um exemplo em que eu estava fora e a gente continuou mantendo contato. E quando eu tô dando aula normalmente eu faço, às vezes, eu coloco os guidelines ou o study guide pra eles, né, eles seguem o study guide e fazem a leitura pra auxiliar na leitura. Então, serve como atividade supervisionada, que vem como um reforço para aquilo que a gente trabalha em sala de aula [Entrevista].

Como bem exposto por Paiva (2001, p. 99-103), a *web* caracteriza-se como “um ambiente rico em oportunidades de construção de conhecimento, interação, troca [de] opiniões”. E Selma, enquanto professora formadora, como podemos notar em seus relatos, acredita no potencial da tecnologia no âmbito educacional, entre elas, a internet, e, assim, procura fazer uso dela em sua prática docente.

Outra questão que é possível inferir refere-se à visão da docente formadora quanto a seu papel, e, por extensão, o de seus alunos. Quando Selma afirma, por exemplo, que “*as novas tecnologias propiciam pra nós ((refere-se aos professores)) uma sala de aula do mundo. O mundo se torna sala de aula*” [Entrevista] percebe-se um entendimento de professor não como único que possui conhecimento, mas aquele que constrói o conhecimento junto com seus alunos, mediando, observando, guiando nessa ‘sala de aula do mundo’. Infere-se também uma noção de aluno não como um sujeito passivo, à espera do saber, mas ativo, participante. De acordo com Prensky (2007, p. 1), “em função da tecnologia do século XXI, a educação já não significa a mesma coisa como no passado”. Nesse novo paradigma é possível perceber, por exemplo, alterações nos papéis de professor e aluno. O primeiro, de detentor do conhecimento, assume a função de “desafiador, observador, guia para seus alunos” (PRENSKY, 2007, p. 3). O aluno, por sua vez, de mero receptor de informações, se torna ativo, responsável, parceiro no processo de aprendizagem. Assim, de uma posição de “ser ensinado”, premissa do paradigma da educação do passado, o aprendiz passa a “aprender por conta própria com orientação”, princípio do paradigma educacional do século XXI (PRENSKY, 2007, p. 1).

A próxima, e última, crença sob análise nessa seção diz respeito à *afetividade na relação professor formador e formando*. Os dados indicam que a docente formadora acredita que o bom professor formador não trabalha apenas com intelectualidade, mas também com emoções/sentimentos.

Em suas respostas no questionário, Selma menciona a importância da empatia, de se interessar sinceramente pelos alunos, de se preocupar genuinamente com seus formandos, do comprometimento que deve ter com eles, do respeito, tanto no preparo de suas aulas, em que comenta que *“busca respeitar os estilos diferentes de aprendizagem de cada aluno”*, quanto no trato pessoal com o discente, quando diz que o bom professor formador deve *“sempre buscar respeitar a opinião crítica de cada aluno”* e *“não deve humilhar seus alunos”*.

Na escrita de sua narrativa, nossa participante expõe que o bom professor formador procura

[13]

“atender a todos os alunos com o respeito e apoio que eles merecem”; “valoriza seus alunos”; “te[m] respeito e genuíno interesse em seus formandos. Isso significa considerar cada aluno como pessoa merecedora, com suas peculiaridades e background exclusivo, com sonhos pessoais e limitações, que devem ser respeitados integralmente. No trato com esses alunos, não deve haver arrogância, nem abuso do poder ao formador atribuído pelo sistema educacional”; “[incentiva um] ambiente de apoio mútuo, de encorajamento [e tem um] interesse altruísta no bem estar dos alunos”; e, deve ter “amor pelos alunos, vontade de auxiliá-los” [Narrativa].

No excerto abaixo, proveniente da entrevista realizada com Selma, também é possível constatar claramente sua preocupação com a questão afetiva em sala de aula:

[14]

S: Eu penso, assim, não tem como mesmo dissociar os sentimentos dos meninos ((refere-se aos alunos)) do desempenho deles aqui na sala de aula e eles vêm pra cá carregando toda a carga do que tá sendo a sua experiência de vida no momento e da sua historicidade também. Tudo aquilo que eles já passaram, que contribui pra identidade deles, quem são esses alunos hoje, eles trazem isso. Então, trazem os seus traumas, os seus medos, as suas preferências [...]. Eu acho que se nós temos dez alunos nós lidamos com dez universos distintos e não é fácil pra gente. É uma tarefa muito grande isso porque o que significa respeitar e considerar a afetividade dele é, assim, primeiro, levar em consideração isso que eles são pessoas individuais, únicas, diferentes dos demais e têm as limitações próprias. Tem uns com níveis distintos de ansiedade, têm as crenças mais distintas possíveis, tem aqueles com a autoestima baixíssima e aqueles que se acham o top, né ((risos)), cream of the cream ((risos)), tem de tudo na sala de aula. Eu acho que como educador, o professor formador tem que levar isso em consideração de que eu não tô trabalhando só com intelectualidade. O meu aluno tem emoções e essas emoções dele vão ser sempre distintas e durante uma aula de uma hora e quarenta minutos tem uma miríade de sentimentos distintos e de emoções distintas que aparecem, afloram com os eventos da sala de aula e eu como formadora não tenho como controlar todos esses eventos ou controlar esse aflorar de emoções na sala, mas eu tenho obviamente como tentar contribuir para que o ambiente seja o mais positivo possível, pra que o ambiente seja realmente de mutual support pros alunos, pra que eles se sintam amados aqui [...]. Nós temos que negociar toda essa gama de emoções distintas em uma hora e quarenta ou nas quatro horas

quando é seguido. A gente tem que negociar, lidar com isso tudo da melhor maneira possível. Então, eu acho que a melhor forma de fazer isso é realmente ouvindo o aluno, eu acho que eye contact é muito importante, né, o aluno precisa saber que você reconhece ele como pessoa, uma pessoa de valor [...]. Eu preciso que o meu aluno se sinta seguro comigo, que ele saiba que ele tem alguém ali que não está disposto a prejudicá-lo, que a minha intenção não é acabar com a vida acadêmica dele, jogá-lo pro chão, pisar neles pra mostrar que eu posso brilhar, que eles não sabem nada. Eu preciso que o meu aluno saiba que ele tem em mim um auxílio de verdade ou uma auxiliadora disposta e interessada nele. Então, assim, eu tento deixá-los mais à vontade pra isso. Eu sei que alguns têm mais dificuldade até por conta da própria história deles. Algumas pessoas elas duvidam de todos, elas têm medo de todos por conta das relações que elas tiveram antes na vida e é mais difícil pra gente lidar, assim, com os alunos que têm muitos traumas familiares ou nas relações pessoais deles. Mas, aí, o que eu tenho percebido é que, de forma geral, quase todos os alunos a gente tem tido um bom relacionamento porque eu considero que eles são pessoas importantes e tento mostrar isso pra eles, né, peço que os colegas também valorizem sempre uns aos outros na sala de aula [Entrevista].

A década de 70 assistiu ao surgimento do enfoque humanista no tratamento da aprendizagem de LEs, e, desde então, vários estudos têm sido feitos com relação aos fatores afetivos. Segundo Aragão (2008), as emoções são, atualmente, um dos temas vibrantes e complexos da LA, internacionalmente²¹ (SCHUMANN, 1997; ARNOLD, 1999; PAVLENKO, 2005). Para o autor, nossas emoções estão presentes em nosso cotidiano nos mais diversos âmbitos e de diferentes formas, e exercem grande influência sobre nossas ações.

A noção de que os fatores afetivos exercem influência preponderante no processo de aprendizagem de uma LE tem sido, assim, amplamente reconhecida por vários autores, dado o fato de que não é possível compreender plenamente esse processo sem se considerar o panorama emocional no qual os processos cognitivos se desenvolvem (MOSKOWITZ, 1978; CHENG, 2002; MASTRELLA, 2005; FIGUEIREDO; ASSIS, 2006; BROWN; WHITE, 2010; PAPI, 2010).

Pensando, especificamente, na afetividade na relação professor formador e professor em formação, Bax (1997) assevera que essa relação é influenciada por fatores afetivos. Conforme o autor, esses fatores estabelecem o modo como os professores em formação obtém conhecimento em relação ao processo de ensino/aprendizagem e que esse processo de aprendizado será mais bem-sucedido se os professores em formação se sentirem tranquilos, estiverem envolvidos o máximo possível e forem valorizados.

²¹ No Brasil, alguns pesquisadores no âmbito da LA também vêm se ocupando do tema emoções (ARAGÃO, 2008; BARCELOS; COELHO, 2010; COELHO, 2011; ZOLNIER, 2011, entre outros).

A crença de Selma, uma professora formadora em um curso de Letras Inglês, sobre a importância de se considerar a afetividade em seu trabalho de formadora demonstra uma consciência da importância de compreender o aluno enquanto ser integral, que além de sua cognição, possui emoções, sentimentos, medos, alegrias que o acompanham também ao longo de seu processo de aprender, o que, a nosso ver, é um dado muito positivo, considerando os benefícios que um ambiente sereno de ensino/aprendizagem pode causar nos participantes desse processo.

No levantamento realizado acerca das crenças da professora formadora participante sobre o que significa ser um bom professor formador de línguas foi possível identificar as seguintes crenças: a) faz uso de trabalho em pares/grupos, (b) emprega atividades lúdicas em suas aulas, (c) preza pela formação contínua, (d) utiliza recursos tecnológicos e (e) não trabalha apenas com intelectualidade, mas também com emoções/sentimentos. Dessas cinco crenças, observa-se que a preocupação com a questão afetiva perpassa quase todas, o que, em nosso entendimento, indica a presença de uma crença central²² da docente formadora participante. Essa crença central seria que o bom professor formador deve estar atento ao ambiente para que o aprendiz se sinta confortável para aprender, analisar, refletir. Tal crença, parece-nos, não estar no nível consciente da formadora, mas é o motor de todas as crenças explícitas, as quais consideramos como periféricas. Note-se que, mesmo sendo em um curso de licenciatura, a crença central se refere a um ambiente agradável de ensino, contrariando as posturas tecnocratas de alguns cursos de Letras, mencionadas no referencial teórico do trabalho. Assim, com base nos dados obtidos, a tese defendida neste trabalho é que há uma crença central que desencadeia outras que vão sendo aplicadas ao longo das aulas. Embora essa crença não esteja no nível consciente da formadora, é o fio condutor/norteador de sua prática pedagógica.

Todas essas crenças, a nosso ver, sugerem que Selma entende o professor inserido em uma nova concepção de educação, na qual este é visto como alguém que, entre outras questões, propõe-se a fazer a mediação entre o educando e o conhecimento; procura aliar aspectos técnicos a humanísticos/afetivos; entende a importância da colaboração, interação, tecnologia e do lúdico; e, se engaja em um processo contínuo de formação.

²² Como mencionado na fundamentação teórica do estudo, os termos ‘crença central’ e ‘crença periférica’ têm sido empregados na perspectiva de possibilidade de mudança, sendo que uma crença periférica é sempre relacionada a uma crença central. Em função dessa interconexão entre elas que optamos por utilizar esses termos, embora nossa análise não trate de mudança.

Em nosso entendimento, uma professora formadora em contexto de um curso de Letras Inglês apresentar crenças sobre o bom professor formador que nos remetem a um novo conceito de educação, e, por consequência, de educador, é valioso, já que, como vimos, esse docente formador se configura como modelo para seus alunos, prováveis futuros professores.

Na próxima seção, tratamos da relação das crenças da formadora e sua prática.

3.2. Relação das crenças da docente com sua prática pedagógica

A análise dos dados nos permitiu identificar que há relação entre as crenças da docente formadora sobre o bom professor formador e o modo como conduz sua prática docente, outro propósito que buscamos com esse estudo. As crenças da participante mencionadas na seção anterior puderam ser observadas em sua prática. Assim, nos parágrafos seguintes nos ocupamos da relação entre as crenças discutidas anteriormente e as ações da participante.

A crença de Selma de que o bom professor formador procura prezar em suas aulas por *atividades* que sejam desenvolvidas *em pares* está, a nosso ver, relacionada à sua prática no curso de Letras Inglês, pois nas aulas observadas era evidente sua preocupação em prezar pela realização das atividades de modo colaborativo. Assim, os alunos sempre trabalhavam em pares/grupos em todas as aulas que acompanhamos. Selma organizava a realização das tarefas em pares/grupos da seguinte forma: preparava o material - que ora continha questões de verificação da compreensão dos alunos acerca do conteúdo trabalhado ora de discussão/reflexão - e entregava para os alunos, que realizavam a atividade conjuntamente, e depois, ainda em pares, tratavam das questões com a sala toda.

Nas Figuras 1 e 2, são apresentadas algumas das atividades desenvolvidas em sala de aula.

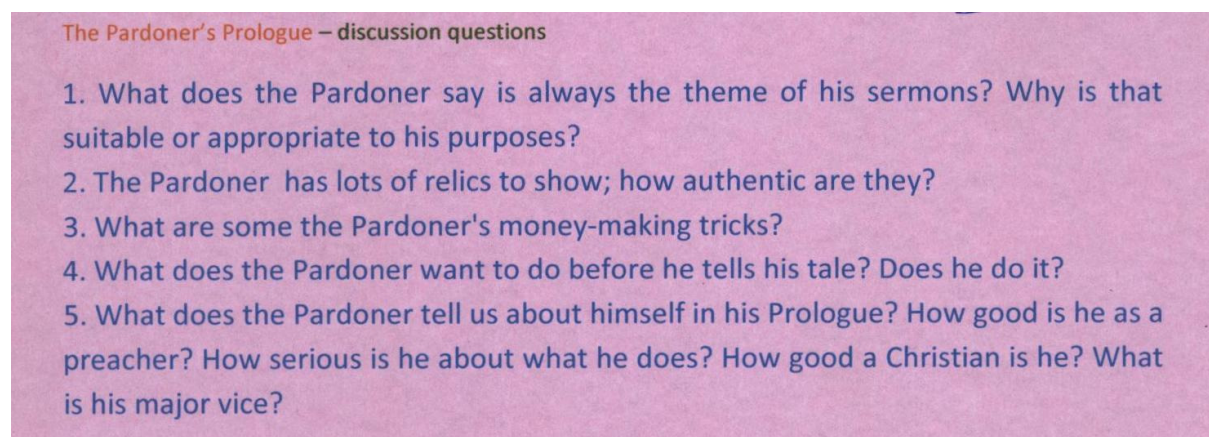


Figura 1. Questões acerca do conto *The Pardoner's*, de Geoffrey Chaucer.

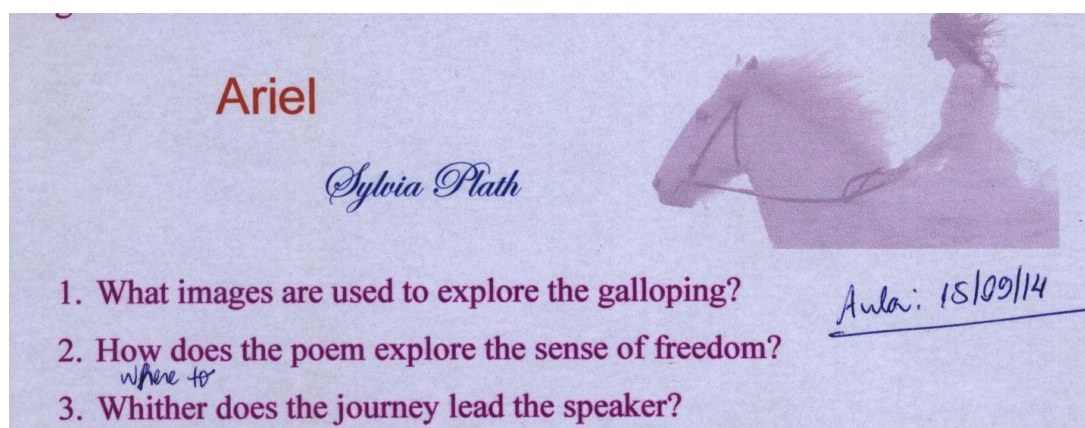


Figura 2. Questões sobre o poema *Ariel*, de Sylvia Plath.

Vê-se, assim, que Selma age de acordo com sua crença. Em entrevista, ela explica que, a seu ver,

como professora formadora eu não só devo dizer: 'é interessante que se faça trabalhos em grupos pequenos ou peer work ou pair work, né?'. Eu devo mostrar pra eles na prática pra que eles percebam na prática da sala de aula essa vantagem que tem esse momento de interação com uma small audience antes de ir pra um large group. Fica mais fácil pra eles.

A crença da participante de que o bom professor formador deve procurar fazer uso de *atividades lúdicas* nas aulas reflete-se em sua prática ao lançar mão de atividades como *quiz*, série, música e filme em algumas das aulas observadas. Importante destacar que todas essas atividades se relacionavam diretamente ao conteúdo trabalhado. Assim, o *quiz* era relacionado ao conto “*The Pardoner*”, de Geoffrey Chaucer; a série ‘*The Tudors*’ tratava do período Elisabetano; a música era referente ao poema ‘*Greensleeves*’, alegadamente de Henry VIII (Figura 3); e, o filme era sobre a vida da poetisa Sylvia Plath.

Greensleeves

King Henry VIII?

Alas my love you do me wrong
To cast me off discourteously;
And I have loved you oh so long
Delighting in your company.

**Greensleeves was my delight,
Greensleeves my heart of gold
Greensleeves was my heart of joy
And who but my Lady Greensleeves.**

I have been ready at your hand
To grant whatever thou would'st crave;
I have waged both life and land
Your love and goodwill for to have.

Thy petticoat of sendle white
With gold embroidered gorgeously;
Thy petticoat of silk and white
And these I bought gladly.

Figura 3. Música referente ao poema ‘*Greensleeves*’, alegadamente de Henry VIII.

Como vimos, Selma acredita que a disciplina de Literaturas de Língua Inglesa no curso de Letras Inglês, em virtude de seu alto teor teórico, precisa de “*um momento de break*” [Entrevista], de respiro. Assim, entende que inserir atividades lúdicas torna a aula “*mais light e atrativa pro aluno*” [Entrevista]. Nas aulas observadas pudemos perceber esse efeito esperado pela participante ao utilizar tarefas com caráter lúdico, pois seus alunos ficavam bem animados e mais descontraídos.

No tocante ao fato de as atividades lúdicas preparadas pela professora formadora serem diretamente relacionadas ao conteúdo estudado, verifica-se que a participante também atua conforme sua crença. Em suas palavras:

[15]

S: Eu acho que o lúdico colabora muito pra aprendizagem. Não é só um momento de diversão, não, ele é um momento de aprendizagem divertida, que é distinto do ‘vamos matar tempo na aula, passar um pouquinho ou

fazer só a turma brincar e respirar’, né? Eu acho que de toda forma é um elemento seríssimo. Ele é lúdico, mas é um elemento seríssimo que contribui pra aprendizagem do aluno [Entrevista].

A crença de Selma de que o bom professor formador deve prezar pela *formação contínua*, indo a congressos, participando de cursos, realizando leituras, por exemplo, também se revela, em nosso entendimento, em sua prática na licenciatura em Letras Inglês. Ao longo dos meses de coleta dos dados, a professora formadora participou de vários eventos científicos, no Brasil e no exterior, na área de ensino/aprendizagem de línguas e de literatura, sempre apresentando trabalhos.

Selma expõe ainda que acredita que o bom professor formador, ao prezar em sua prática pela formação contínua, pode fazer com que esse hábito seja desenvolvido também por seus alunos, como podemos verificar no excerto abaixo:

[16]

S: Eu tenho que me manter aprimorada e atualizada pra que o meu aluno perceba que isso é importante pra ele também, né? Ele perceber que ele vai aprender, então, assim, ele vai pra congresso, vai participar, ouvir novas pessoas, aprender com isso também e ele tem que criar essa cultura de ir sempre, esse hábito de participar sempre em cursos, de se aprimorar, né? [Entrevista].

No período de coleta dos dados, foi possível notar a influência dessa crença (e ação) da professora formadora em seus alunos, professores em formação, pois, frequentemente, estavam envolvidos, com a professora, em participações em congressos, seminários e cursos sobre ensino/aprendizagem de línguas e literatura. Ou seja, a postura da professora motiva os alunos a participar de outros espaços de aprendizagem, além da sala de aula na universidade, servindo como um modelo para que, após finalizarem a graduação, continuem se aprimorando.

Sobre a crença de Selma acerca da utilização de *recursos tecnológicos* por parte do bom professor formador, vimos que ela nos relata em sua narrativa que tem “*feito maior uso de plataformas virtuais para o ensino. O ambiente virtual de aprendizagem da ((cita o nome da universidade em que atua)), via Plataforma Moodle, é parte constante das disciplinas. Além dele, utilizamos o Facebook, e-mails, whatsapp e outras mídias*”. Nas disciplinas em que os dados foram coletados pudemos notar a presença da tecnologia. A professora utilizava alguns recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como, por exemplo, *power point, e-mails* e redes sociais. Além desses recursos, a formadora também inseriu o ambiente virtual de aprendizagem da universidade em que atua, via Plataforma *Moodle*, como parte das matérias. Nesse ambiente, a professora postava textos literários, de

crítica literária, tarefas para serem desenvolvidas, os *slides* utilizados nas aulas, o plano de ensino da disciplina. Observa-se, assim, que Selma age de acordo com sua crença de que o bom professor formador procura fazer uso de tecnologia em suas aulas.

Por fim, a crença de Selma quanto à questão da *afetividade na relação professor formador e formando* também se revela em sua prática docente. Na escrita de sua narrativa, a docente formadora expõe que “*valoriza muito as relações interpessoais na sala de aula*”, procura incentivar um “*ambiente de apoio mútuo, de encorajamento*” e ter “*entusiasmo pelas situações vividas em sala de aula e interesse altruísta no bem estar dos alunos*”. Foi de fácil constatação que essas características estiveram muito presentes nas aulas da participante. Ela sempre se mostrava atenciosa, interessada, disposta a auxiliar, comprometida, respeitadora no trato pessoal com o discente, sem arrogância, humilhação, e preocupada em tentar tornar o ambiente da sala de aula o mais positivo possível, realmente de apoio mútuo para os alunos, seja acalmando-os antes de suas apresentações de *logs*²³, críticas literárias e/ou microaulas, dizendo que entendia que poderia não ser uma tarefa fácil e que ela não estava ali para prejudicá-los, ou elogiando-os após esses eventos, antes de apresentar, evidentemente, suas ponderações em relação ao que poderia ser aperfeiçoado.

Nessa seção, vimos que as crenças da docente formadora sobre *abordagem colaborativa*, uso de *atividades lúdicas*, *formação continuada*, utilização de *recursos tecnológicos* e *afetividade na relação professor formador e formando* se manifestaram em sua prática docente. Note-se que a sua preocupação com a questão afetiva é bastante presente, porque a ênfase de suas ações está no zelo para que o aprendiz se sinta confortável, motivado e com recursos variados e adequados para aprender. Portanto, para ela, o bom professor formador cuida para que o ambiente de aprendizagem seja o mais favorável possível, de modo a haver empatia entre os envolvidos.

Como se sabe, o professor é visto como possuidor de crenças, valores pessoais que dirigem o seu fazer (FREEMAN; JOHNSON, 1998), justificando, assim, a necessidade de se investigar a relação entre suas crenças e ações. No caso de nossa participante, é possível verificar que suas crenças tiveram influência em suas condutas em sala de aula.

Outra questão observada diz respeito à consciência da participante quanto às crenças do professor formador poderem influenciar também, além de sua prática docente, a adoção de

²³ Os *logs* solicitados pela professora formadora aos alunos se referiam a uma síntese da obra literária estudada e um breve comentário em que os discentes expunham suas impressões acerca do texto sob análise.

posturas ao longo da formação/prática docente do professor em formação. Esse dado, a nosso ver, é muito positivo, pois sugere que a docente formadora de nosso estudo reflete sobre suas crenças e suas influências, podendo, assim, melhor orientar seu fazer pedagógico no contexto de formação de professores em que atua.

Nessas duas primeiras seções de análise dos dados nos ocupamos das crenças da professora formadora participante quanto ao bom professor formador e a relação dessas crenças com sua prática docente. Na próxima, focamos nossa análise nas reflexões dos alunos da professora formadora quanto às suas crenças.

3.3. Reflexões dos alunos, professores em formação, em relação às crenças de sua professora formadora sobre o bom professor formador de inglês

Nesse trabalho, tivemos como objetivo também verificar as reflexões dos alunos da docente formadora participante em relação às suas crenças sobre o que significa ser um bom professor formador de inglês ao longo do processo de se ensinar/aprender. Como mencionamos, a opção por incluir, nesta investigação, a perspectiva dos alunos quanto às crenças de sua docente formadora deve-se ao nosso entendimento de que se trata de outro olhar de um alguém diretamente envolvido no processo, o que é extremamente enriquecedor, propiciando uma análise mais ampla do objeto em questão do que se realizada apenas sob a óptica da pesquisadora.

Após o levantamento das crenças da docente sobre o papel do bom professor formador e a apresentação delas, por escrito, aos discentes participantes, foi solicitado deles um texto no qual expressassem suas reflexões quanto a essas crenças. Na redação do texto, solicitamos aos alunos que relatassem, por exemplo, como entendem/compreendem essas crenças, se as percebem de modo positivo ou negativo em sua formação e prática docente, entre outras questões/aspectos que considerassem importantes. Posteriormente à escrita e entrega do texto, realizamos as entrevistas individuais com os discentes a fim de detectar suas reflexões e clarificar as afirmativas feitas. A seguir, apresentamos as reflexões dos alunos.

A respeito da crença de Selma de que um bom professor formador faz uso de *trabalho em pares/grupos*, é possível notar que Arthur considera importante esse tipo de atividade, como se observa no relato que faz em seu texto:

[17]

Gosto muito de trabalhos em pares ou grupos na sala. Concorde com o que a professora disse: eles são uma forma de preparar o aluno, auxiliar o

aluno a organizar suas opiniões sobre algo e, também, de praticar sem se sentir tão pressionado [Texto].

Na entrevista, Arthur também se manifesta a respeito dessa crença de sua formadora, reforçando o que tinha escrito em seu texto:

[18]

A: Eu acho que é importante porque ela mesma fala no texto dela aqui: antes de eu pegar o aluno e por ele pra explicar alguma coisa eu ponho ele pra discutir com alguém porque aquilo vai diminuir a tensão dele. Ele vai compartilhar o conhecimento dele com alguém. Ele vai se sentir mais leve, menos nervoso e na hora que ele for falar pra todo mundo na sala de aula aquilo já vai ter diminuído. Eu acho que é muito importante o trabalho em par. Também pra compartilhar a informação com o coleguinha porque às vezes o colega não sabe tudo o que eu sei e eu não sei tudo o que ele sabe. Então, a gente vai construindo alguma coisa juntos. Eu acho isso importante [Entrevista].

Nos estudos de Coelho (2005) e Sousa e Lago (2012), como vimos na seção que tratou das crenças da docente formadora, a interação com os colegas propicia aos alunos uma sensação de bem-estar, reduz a ansiedade e possíveis constrangimentos que poderiam surgir em uma atividade realizada com toda a sala.

No decorrer da entrevista com Arthur, perguntei como percebia essa crença de sua professora formadora em sua formação acadêmica e ele diz:

[19]

A: Eu vejo positivamente porque nas aulas dela a gente faz muito trabalho em par, em grupo. A aula inteira é praticamente uma conversa. A gente tá sempre dialogando, todos os alunos, e eu tento usar isso na minha sala de aula também. Eu ponho os meus alunos muito pra discutir um texto em par, pra fazer um diálogo em par antes da gente fazer em sala, todo mundo da sala de aula. É uma coisa que eu uso, que eu vejo que funciona [Entrevista].

É possível inferir pelas falas de Arthur que, possivelmente, por apreciar a realização de trabalhos conjuntamente com os colegas, ele vê, assim, de modo positivo essa crença da formadora em sua formação. Nota-se também nesse último excerto uma influência da crença da professora formadora em sua atuação profissional ao afirmar que também procura utilizar em suas aulas o trabalho em pares/grupos. Perguntei a ele, assim, porque acreditava que esse tipo de atividade funcionava em suas aulas e Arthur aponta como determinantes alguns dos vários benefícios da abordagem colaborativa, entre eles, conforme destacado por Figueiredo (2006), o aumento da autoestima dos discentes e da habilidade de trabalhar com os outros e a possibilidade de os alunos se arrisquem mais, perderem o receio de errar e corrigir uns aos outros e se expressarem:

[20]

A: Eu acho que o aluno fica mais tranquilo quando ele vê que o coleguinha do lado não sabe tudo que ele sabe, não sabe tudo também porque tem muito aluno que fica quietinho na aula porque pensa: ‘ah, eu não sei nada, eu vou ficar aqui quieto porque os meus colegas são mais inteligentes do que eu’. Então, quando a gente coloca ele em par pra ele ver que o coleguinha também ‘ah, o meu colega também não sabe aquela palavra, não sabe aquilo, não entendeu direito o texto’. Então, eles vão dialogando. Eu acho que aumenta a autoestima do aluno. Ele fica mais confiante [Entrevista].

Roy também concorda com sua formadora de que o bom docente formador utiliza trabalho em pares/grupos. Em seu texto afirma: “*Estratégias de ensino como trabalhos em pares/grupos funcionam e é uma crença que, penso eu, todos os professores devem levar consigo*”.

Na entrevista, perguntei a Roy porque, em seu entendimento, o trabalho realizado em pares funciona. Em suas palavras:

[21]

R: Pela aprendizagem colaborativa. Um complementa o outro. Um tá colaborando com o outro. Eles vão refletir juntos. Se eu acho que tá certo e o outro acha que tá errado, eles vão debater até chegar a um ponto, né? Então, assim, eles vão se tornando mais críticos sem precisar do professor. Às vezes, tem um momento que não precisa do professor, né? Eles conseguem investigar. Então, eu tenho que mostrar pra eles que é isso que eles vão enfrentar, seja na vida profissional, seja na vida pessoal, né, tentar debater, tentar entrar em consenso, vê quem tá certo, vê quem tá errado, formular junto o conhecimento [Entrevista].

É possível observar nesse relato que Roy aponta outras vantagens também relacionadas ao trabalho realizado em pares/grupos como, por exemplo, a oportunidade de os alunos tornarem-se mais reflexivos e autônomos (FIGUEIREDO, 2006). Sobre o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, especificamente, Figueiredo (2006, p. 29) afirma que “ao engajarmos os alunos em atividades colaborativas, estaremos proporcionando-lhes oportunidades para desenvolverem autonomia individual e do grupo, já que eles, além de tornarem-se responsáveis por sua aprendizagem, terão a oportunidade de colaborar com a do colega”.

Ainda em nossa conversa, pedi a Roy que explicasse por que todos os professores deveriam ter a crença de que o trabalho em pares é proveitoso, a seu ver, e ele afirma que é devido às “*mesmas razões [refere-se às citadas no excerto acima]*” [Entrevista] e acrescenta: “*Eu, particularmente, porque eu vejo resultado em todos os trabalhos em grupos, em pares que eu faço. Vejo muito resultado de aprendizagem*” [Entrevista].

Em seguida, indaguei como ele percebia essa crença de sua professora formadora em sua formação acadêmica. Roy afirma que a compreende de modo “*positivo. Muito positivo. Nossa, é perfeito! Eu troco muitas ideias: ‘ah, você faz assim? Nossa, esse modo é bom, então, eu acho que eu vou tentar!’*” [Entrevista]. Por fim, em nossa conversa, abordamos a questão dele utilizar o trabalho em pares em sua atuação como professor. Roy diz que faz uso desse tipo de atividade em suas aulas e menciona ainda que, quando considera que uma determinada tarefa realizada em conjunto preparada por sua formadora “*foi ótima para os alunos*” [Entrevista], ele fará uso dela com seus estudantes. Em suas palavras:

[22]

R: *Ah, a professora deu uma tarefinha e foi ótima para os alunos, eu vou fazer. Eu vou fazer igualzinho. O conhecimento tem que ser compartilhado* [Entrevista].

Vê-se nas colocações de Roy, a respeito de sua reflexão acerca da crença de sua professora formadora, sobre a utilização de uma abordagem colaborativa, a influência da docente em sua atuação profissional ao afirmar que procura utilizar algumas das atividades feitas em pares/grupos propostas pela formadora em suas próprias aulas.

A professora formadora participante também crê que o bom professor formador procura utilizar *atividades lúdicas* em suas aulas. Sobre essa crença, Arthur da mesma forma a entende de maneira positiva, mencionando em seu texto que

[23]

o lúdico na aula auxilia bastante, descontraí, relaxa e ainda auxilia no aprendizado. Aulas baseadas apenas no quadro e no giz, quando administradas por um bom professor, funcionarão. Entretanto, adicionar atividades lúdicas deixa o ambiente mais descontraído, mais legal [Texto].

Em sua entrevista, Arthur expõe mais detalhadamente sua reflexão acerca dessa crença:

[24]

A: *Eu acho que quando a gente tem uma atividade lúdica, um joguinho ou alguma coisa diferente assim o aluno fica mais tranquilo. Não tem aquela obrigação: ‘ah, eu tenho que aprender porque agora é só hora de aprender’. Fica uma coisa mais, descontraí mais. Então, ele fica mais relaxado. Eu sempre gosto. Eu acho que joguinho, dinâmicas são uma forma de aprender, mas sem aquele peso de que eu tenho que aprender porque é minha obrigação. Então, é uma forma mais gostosa. A gente tá lá brincando. Se eu posso aprender com uma brincadeira o tanto que não é melhor!* [Entrevista].

Roy igualmente percebe de modo positivo essa crença da professora formadora, afirmando em sua entrevista que a atividade lúdica é “*importante e positiva*”. Entretanto, faz

uma ressalva: o lúdico ao ser utilizado em sala deve estar sempre relacionado ao conteúdo trabalhado. Em nossa conversa, Roy explica sua colocação citando uma atividade sobre cultura que desenvolveu em uma de suas turmas:

[25]

R: Eu vou dar um exemplo agora que eu tô trabalhando no 1º ano. Eu trabalhei cultura, de forma geral, depois veio cultura urbana, aí, eu trouxe uma música de rap pra eles ((refere-se aos alunos)) pra mostrar aquela manifestação artística das opressões de povos, principalmente, de negros, e através dessa música a gente foi, por exemplo, pro discurso de Martin Luther King porque a música foi baseada no discurso dele. Então, assim, foi tudo contextualizado e teve o lúdico, que foi a música. Então, eu acredito que se você conseguir fazer uma produção legal e contextualizada eu acho que é muito positivo. Contextualizou tá ótimo, trabalha mesmo. É minha opinião [Entrevista].

É possível notar pelas falas de Arthur e Roy que eles compartilham da mesma visão de sua professora formadora quanto ao motivo de se utilizar o lúdico em sala de aula e ao modo de empregá-lo. Como vimos, Selma acredita, assim como Arthur, que as atividades lúdicas propiciam tranquilidade, descontração, relaxamento e aprendizado e, por isso, são bem-vindas. A formadora crê também, assim como Roy, que o lúdico, embora se configure como um momento de diversão, leveza, deve estar sempre relacionado ao conteúdo trabalhado ao ser utilizado em sala.

Em entrevista, também indaguei Arthur e Roy sobre a forma que percebem essa crença de sua professora formadora em sua formação no curso de Letras Inglês. Ambos a entendem “*de modo positivo*”. Arthur mencionou ainda, em sua fala: “*é uma coisa que eu vou usar sempre também!*”. Perguntei, então, se em sua atuação profissional hoje em dia já estava fazendo uso do lúdico e sua resposta foi afirmativa, como podemos observar no excerto abaixo:

[26]

A: Hum, hum. Desde a primeira aula! Sempre usar um joguinho. Tá que eu não consigo planejar uma aula inteira totalmente lúdica. Acho que nenhum professor dá conta. É quase impossível, mas eu tento o máximo que eu posso. Um joguinho pra gente fazer revisão. Um joguinho pra gente aprender uma gramática nova. Por eles pra juntarem, fazerem frases. Eles tão lá fazendo a frase e nem veem que eles tão estudando e aprendendo aquilo. Então, eu acho que é muito legal. É bom. É descontraído. Não tem tanta pressão [Entrevista].

Roy, por sua vez, fez questão de relatar que foi devido à utilização de atividades lúdicas, por parte de sua professora formadora, que se sentiu “*mais confortável*” para aprender literaturas de língua inglesa, como é possível verificar no seguinte excerto:

[27]

R: *Eu preciso comentar porque eu não sou da área de literatura, eu não me sinto confortável de jeito nenhum, mas foi graças à didática ((refere-se à de sua professora formadora)), principalmente, essa parte lúdica de aprender literatura que eu fiquei muito confortável na área, entendeu?*

P. *Ahã.*

R: *Então, eu acho que essa parte lúdica me ajudou muito a me sentir mais confortável, né? Ficou mais prático, ficou mais natural* [Entrevista].

Nesses fragmentos, infere-se outra vez a influência das práticas usadas pela docente formadora tanto na vida acadêmica quanto na atuação profissional de Arthur e Roy. Arthur ao compreender como positivo ter uma formadora fazendo uso de atividades lúdicas e como professor já empregar o lúdico em suas aulas. Roy, por sua vez, ao afirmar que a melhora no seu desempenho nas disciplinas de literaturas de língua inglesa se deve à utilização de exercícios lúdicos nas aulas de Selma.

No que se refere à crença de Selma de que é muito importante o formador prezar pela *formação contínua*, Arthur também compreende positivamente essa crença com o seguinte relato em seu texto:

[28]

A única forma de ser um bom profissional é estar sempre estudando, sempre buscando novos conhecimentos, técnicas, métodos. Um médico que se formou há 40 anos e não se atualiza não conseguirá tratar um paciente nos dias atuais - pelo menos não com a mesma eficácia que um médico que está sempre estudando e se atualizando conseguirá - e o mesmo ocorre com um professor [Texto].

Em entrevista, Arthur fala com mais detalhes sobre sua reflexão acerca da questão da formação continuada na carreira docente:

[29]

A: *Eu acho que ela é bastante importante. Eu dei o exemplo do médico, mas é a mesma coisa com o professor. Os métodos vão sempre mudando, as ideias, como que eu vou agir na sala de aula, o que eu vou fazer. Tá sempre mudando. Antigamente, a gente aprendia inglês traduzindo texto. Muito antigamente. O professor chegava lá, dava um texto e traduzia. Hoje em dia não é mais assim. Já mudou bastante. Então, sempre vai evoluindo. Eles sempre vão descobrir um método novo, uma forma nova. E se você consegue acompanhar, você consegue passar aquilo pra sala de aula. E eu acho que é importante, é interessante não ficar preso no passado. Tá sempre evoluindo, buscando evoluir* [Entrevista].

Roy igualmente percebe essa crença de sua formadora de maneira positiva, afirmando, por exemplo, em seu texto que “*a formação continuada é de suma importância. Atualização [é uma das palavras-chave] para a educação*” e acrescenta: “*e concordo plenamente na parte em que é relatado* [por sua professora formadora ao falar de sua crença sobre a formação

continuada] *que essa formação começa pela iniciativa do próprio professor de se atualizar, querer crescer*”.

Em nossa conversa, Roy também se manifesta a respeito dessa crença de sua formadora, reforçando o que tinha escrito em seu texto:

[30]

R: *A formação continuada é importante pelo simples fato de que a educação tá em constante movimento, né? Então, o professor tem que se atualizar. Os alunos não vão mudar por ele. O professor tem que tá atualizado sobre novas tecnologias, novos temas de trabalho. E você não tem que esperar a instituição te pedir pra se atualizar, né? Você tem que mostrar pro aluno que vc tá atualizado: ‘ah, o professor tá atento a isso’. Eu acho que o bom professor formador de inglês que trabalha realmente com educação e gosta de educação e quer ver o seu aluno um bom cidadão, um bom profissional, quer ser modelo e quer mudar a comunidade, eu acho que tem que tá a par de tudo, principalmente, com relação a seu conhecimento ((profissional))* [Entrevista].

Verifica-se nesses relatos de Roy que ele compartilha da mesma visão de sua formadora em relação à importância de o bom professor formador considerar a continuação de sua formação e aprimoramento profissional, “*por si, sem imposição da instituição que o emprega*”, nas palavras de Selma em sua narrativa.

No decorrer da entrevista, perguntei a Arthur e Roy como percebem em sua formação em Letras Inglês essa crença de sua professora formadora de que o bom professor formador preza pela formação contínua. Ambos a entendem positivamente, como podemos observar nos excertos abaixo:

[31]

A: *Eu acho que é bastante positivo também porque ela vai me passar aquilo também. Então, eu acho que é importante* [Entrevista].

[32]

R: *Ah, positivo. Quanto mais você souber melhor. Quanto mais você souber mais pra frente você fica de quem não tá estudando, né? Mais você abre oportunidades pra você mesmo, né? Mais você conquista aqueles alunos pra que eles venham pra educação. É excelente ter um professor formador assim ((refere-se ao interesse pela formação continuada por parte de sua formadora)) na minha graduação em Letras* [Entrevista].

Perguntei ainda, durante a entrevista, para Arthur e Roy se, na atuação profissional deles, também procuravam estudar sempre, se aprimorar. Em suas palavras:

[33]

A: *Eu tô sempre lendo texto, né? Então, agora eu tenho que ler tudo que eu tenho que ler, mas eu acho que quando eu terminar a faculdade eu vou continuar estudando. Eu não vou parar. Eu não vou ir pra uma escola e trabalhar numa escola e ficar lá só com o que eu aprendi aqui porque eu acho que o que eu aprendi não é tanta coisa. Tem coisa que a gente não dá*

pra ver tudo aqui ((refere-se ao curso de Letras Inglês)). Não dá pra aprender tudo aqui. Então, você tem que buscar por conta própria [Entrevista].

[34]

R: Sempre. Eu tô todo dia estudando. Eu sempre dou uma olhadinha na internet, artigos científicos, né? A minha atualização é olhar as bibliografias, por exemplo, os artigos, né, dar uma lida em livros. Quanto mais conhecimento mais você consegue contextualizar e como eu quero seguir a vida acadêmica eu preciso ter um suporte pra complementar para os meus alunos [Entrevista].

Como vimos na seção que tratou das crenças da professora formadora, especificamente sobre a formação contínua, Selma acredita que ao manter-se atualizada, em estudo contínuo, seus alunos poderão ser incentivados a adotar essa prática também. Os relatos acima indicam que Arthur e Roy percebem que sua formadora busca seu aprimoramento profissional, e veem isso de forma positiva, e também que podem ter sido influenciados por essa postura de sua professora formadora ao desenvolverem o hábito de estar “*sempre lendo texto e quando terminar a faculdade continuar estudando*” (Arthur) e “*todo dia estudando, [lendo] artigos científicos, livros*” (Roy).

Quanto à crença da docente formadora de que o bom professor formador deve utilizar *recursos tecnológicos* em sua prática docente, Arthur a vê de modo positivo, embora também, em seu texto, faça uma ressalva:

[35]

o uso de recursos tecnológicos em sala de aula é bastante interessante, auxilia muito e torna as aulas diferentes. Aulas bem preparadas com muitos recursos tecnológicos prendem muito mais a atenção dos alunos e permitem ao professor fazer muito mais do que ele poderia fazer utilizando apenas o quadro e giz. Entretanto, abusar de recursos tecnológicos durante todas as aulas - principalmente utilizando a mesma técnica - acaba deixando a aula um pouco entediante [Texto]

Em nossa entrevista, primeiramente, conversamos mais sobre o ponto de vista de Arthur de que “*o uso de recursos tecnológicos em sala de aula auxilia muito*” e “*aulas bem preparadas com muitos recursos tecnológicos prendem muito mais a atenção dos alunos*”:

[36]

P: Então, primeiro, queria saber por que, a seu ver, a tecnologia auxilia muito?

A: Porque a gente tá numa época que os meninos se eu chegar na sala de aula só com quadro e giz eles não vão dar moral nenhum. Eles tão acostumado com coisa colorida, animação, computador, jogo, vídeo game. Eles já estão tão acostumados com aquilo que é parte da vida deles. Eles nem gostam mais de ler livro. Eles preferem muito mais um jogo cheio de bichinho colorido e efeito 3D do que isso. E pensa eles chegarem na sala de aula e darem de cara só com quadro com giz. Acho que não consegue

prender a atenção deles tanto. Eles tão acostumado com coisa muito mais evoluída.

P: Mas, então, o que a tecnologia auxilia?

A: Ela vai me ajudar a prender a atenção dos alunos, a fazerem eles se interessarem por aquilo.

P: Nesse sentido?

A: Nesse sentido.

P: Ah, ok. E, aí, é a próxima pergunta: por que, a seu ver, as aulas que são preparadas com muitos recursos tecnológicos prendem muito mais a atenção dos alunos?

A: Fica mais bonitinho. Fica mais legal. E sem contar que dá muito menos trabalho na hora da aula pro professor. Pensa se eu tivesse que passar um texto inteirinho no quadro sendo que eu posso projetar ele. O tanto que não fica mais fácil pra mim. O tanto que é melhor pro aluno ler. A minha letra não é bonita. Os alunos não vão entender tudo que eu escrever ((risos)).

P: ((risos)).

A: Então, se eu tenho essa opção pra facilitar as coisas também eu projeto ali no telão e eles tão vendo. É muito mais fácil também.

P: Hum, hum.

A: Tem essa coisa de auxiliar, deixar tudo mais rápido.

P: Entendi [Entrevista].

Verifica-se, assim, nesse excerto, que, para Arthur, a utilização de tecnologia o ajuda em suas aulas porque mantém a atenção, assim como gera interesse pela disciplina de língua inglesa, de seus alunos adolescentes, os quais, nos dias atuais, vivenciam uma era digital fora da escola. Quanto à questão de aulas bem preparadas com recursos tecnológicos chamarem muito mais a atenção dos alunos, Arthur explica que se deve ao fato de elas tornarem-se mais atraentes visualmente para os estudantes e agilizarem a aula para o professor, o qual, por exemplo, ao invés de gastar muito tempo passando um texto grande no quadro, pode projetá-lo no *datashow*.

Tendo em mente essas colocações de Arthur, é possível notar sua preocupação em considerar o perfil do aluno que se encontra em sua sala de aula, ou seja, um aprendiz que vive em um mundo digital. Assim, vemos que, para Arthur, a tecnologia o auxilia a tornar sua aula mais atraente e próxima a este tipo de aluno, compartilhando, assim, da mesma visão apresentada por sua professora formadora ao afirmar, como vimos em sua entrevista, que o professor ao fazer uso de tecnologia torna a aula “*mais interessante, mais atraente, mais moderna e fica um professor que nesse sentido alcança mais, fica mais próximo do aluno. Então, eu acho que é interessante pra eles*”.

Quanto à ressalva que Arthur faz ao término de seu texto - “*Entretanto, abusar de recursos tecnológicos durante todas as aulas - principalmente utilizando a mesma técnica - acaba deixando a aula um pouco entediante*” -, também pedi que comentasse em nossa conversa:

[37]

A: Porque apesar de eu tá usando projetor eu não vou chegar na aula e fazer a mesma coisa todo dia. Pelo menos na minha aula eu acho que é assim. Eu não vou passar slide todo dia lá pros meus alunos. Vai indo cansa. Fica repetitivo. Então, a gente tem que mudar. Uma aula eu vou usar um slide, em outra aula eu vou deixar de usar o slide: ‘ah, eu não vou explicar isso aqui no slide. Vou pegar um vídeo. Vou levar um vídeo pros alunos’. Então, eu tenho que tá variando. Eu acho que isso é importante.

P: Hum, hum. Entendi.

A: Não ficar preso numa coisa só. Eu não vou ficar uma aula inteira preso no livro. Eu tenho que ir mudando o recurso tecnológico. Apesar de eu tá sempre usando projeção, mas mudar o que eu tô projetando [Entrevista].

Como vemos em seu relato, sua ressalva refere-se à questão de o professor utilizar sempre um determinado recurso tecnológico para a mesma finalidade como, por exemplo, o projetor para exibir apenas *slides*, como citado por Arthur, e isso, para ele, torna a aula cansativa, entediante, repetitiva. Assim, a seu ver, o docente deve procurar variar as atividades que serão projetadas, trazendo, por exemplo, vídeos para os alunos.

Sobre essa questão mencionada por Arthur de o docente fazer sempre uso de projetor para apresentação de *slides* “*todo dia*”, ele expõe ainda em entrevista a experiência que teve na aula de sua professora formadora:

[38]

Tinha hora que começava a ficar muito entediado. Era muita apresentação de slide e, aí, vai indo cê pára de prestar atenção. Então, não é uma coisa que eu vou usar sempre na minha sala de aula com os alunos por causa do que eu sinto. Apesar de a maioria das minhas aulas eu tenho projetor, às vezes, eu projeto a página do livro, às vezes, eu tô levando um vídeo, um jogo. Eu sempre tô usando alguma coisa assim porque eu acho que se eu ficar uma aula inteira passando slide pros meus alunos eles vão dormir. Então, eu acho que eu tenho que saber misturar. Eu não posso deixar tudo seguir uma coisa só [Entrevista].

Nesse excerto, nota-se que, na opinião de Arthur, na aula de Selma havia muita exibição de *slides* e ele se sentia, em alguns momentos, entediado e, assim, parava de prestar atenção. Nas aulas observadas, igualmente verificamos que a professora formadora fez uso de *datashow* predominantemente para projeção de *slides*. Entretanto, notamos que, em algumas de suas aulas, esse recurso tecnológico também foi utilizado para projetar filme, série e música. Outro ponto observado por nós foi que Selma, ao projetar *slides* relacionados à determinada teoria que estava sendo estudada, pedia para os alunos lerem ao invés de apenas ela realizar a leitura, talvez na expectativa de tornar a aula, assim, um pouco mais dinâmica, o que, no caso de Arthur, especificamente, parece não ter se realizado.

Importante mencionar, todavia, que, embora Arthur faça essa observação quanto à forma de utilização de um dos recursos tecnológicos usados por sua professora formadora nas aulas (*datashow* predominantemente para projeção de *slides*), ele afirma em entrevista que percebe de modo “*positivo*” em sua formação em Letras Inglês a crença da formadora de que o bom professor formador deve utilizar recursos tecnológicos em sua prática docente, frisando que o professor deve “*ir variando*” as atividades propostas.

Como vimos pelos relatos de Arthur, ele já faz uso de tecnologia em suas aulas. Quando perguntado sobre o motivo de utilizá-la ele reafirma, em entrevista, o que havia exposto em seu texto: a tecnologia, a seu ver, propicia agilidade para o professor durante aula e a torna atraente visualmente e, conseqüentemente, estimulante para o aluno, prendendo, assim, sua atenção. Em suas palavras:

[39]

A: *Eu acho que a aula ficou muito mais rápida.*

P: *É?*

A: *Porque eu penso assim: se eu posso projetar no quadro ao invés de eu escrever no quadro eu acho que fica muito mais fácil pra mim, pros alunos porque eu não gosto de perder tempo em sala de aula. Eu não vou perder trinta minutos da minha aula copiando no quadro igual tem muito professor que faz. A minha aula não é eu copiar no quadro. Minha aula é eu ajudar o aluno. Eu tá passando o que eu preciso passar pra ele. Se eu ficar meia hora pra escrever alguma coisa no quadro eu tô perdendo tempo. Eu não gosto de perder tempo.*

P: *Você acha que a tecnologia te traz agilidade?*

A: *Traz agilidade. Bastante.*

P: *Hum, hum. E mais algum outro aspecto do por que você utiliza?*

A: *Eu acho que pra variar também, né? Tem como fazer muita coisa diferente usando tecnologia, né? Não é só o livro e um papel ali na sala de aula. Eles ((refere-se aos alunos)) tão vendo alguma coisa. Tem cor, tem som. Eu acho que é bom pros meninos.*

P: *Hum, hum. E por que você acha que é bom pros meninos?*

A: *Eu acho que estimula. É estimulante. Prende a atenção porque quando eles tão vendo um vídeo, por exemplo, de uma coisa que eles gostam, de uma coisa que chama a atenção deles, aquilo é bom pra eles. Eles não vão ficar com sono na sala, por exemplo. Eles não vão ficar desestimulados.*

P: *Hum, hum.*

A: *Estimula o aluno [Entrevista].*

Quanto ao exposto por Roy em relação à crença de sua formadora de que o bom docente formador deve fazer uso de recursos tecnológicos em sua prática pedagógica, verificamos que também considera importante, pois como coloca em seu texto: “*tecnologia [é uma das] palavras-chave para a educação*”. Em nossa conversa, pedi a Roy que falasse um pouco sobre o uso de tecnologia em contexto de um curso de Letras Inglês e ele relatou uma

experiência que teve, a qual foi possível devido à utilização de uma das tecnologias deste século mais empregada frequentemente em nossas vidas cotidianas, a internet:

[40]

R: *Nossa, na prática de tantas formas! Por exemplo, a gente teve uma conferência com a ((cita o nome de uma professora formadora e pesquisadora de renome nacional e internacional na área de Linguística Aplicada)). Então, se não fosse a tecnologia a gente não teria essa conferência, não podia tirar dúvidas. Ah, foi ótimo!*

P: *É? Foi legal?*

R: *Deu briga pra fazer pergunta ((risos)). O tempo tava acabando. Foi ótimo! Então, através da tecnologia a gente teve essa conferência* [Entrevista].

O exemplo escolhido por Roy, a realização de uma videoconferência, para falar a respeito da tecnologia em um curso de formação de professores demonstra consonância com a crença de sua formadora no sentido de que a tecnologia como, por exemplo, a internet, pode ser utilizada para “*expansão dos lugares de aprendizagem*”, nas palavras de Selma em sua entrevista. Como vimos na seção das crenças da professora formadora, a internet elimina fronteiras de espaço e tempo, favorecendo o surgimento de novos hábitos, comportamentos e novas práticas, e se caracteriza, assim, como um novo e complexo espaço global para o aprendizado e para a ação educativa (KENSKI, 1998; COLL; MONEREO, 2010). Essa menção de Roy a essa experiência, especificamente, indica, assim, em nosso entendimento, que ele aprecia a possibilidade de a aprendizagem também poder ocorrer fora do ambiente físico da sala de aula e considera importante isso ter acontecido em seu curso de formação de professores.

Em seguida, perguntei a Roy de que modo percebia essa crença da professora formadora em sua formação no curso de Letras Inglês e ele responde que é “*de modo positivo*” [Entrevista]. Por último, em nossa conversa, o indaguei se em sua atuação como professor faz uso de recursos tecnológicos e ele diz que “*demais! Sim, muito!*” [Entrevista]. Então, perguntei a razão de utilizá-los e ele afirma que se deve ao fato de entender que “*a tecnologia ajuda a ser mais prático, mais rápido nas aulas nos dias de hoje*” [Entrevista].

Por fim, no que diz respeito à crença da formadora sobre a *afetividade na relação professor formador/formando*, Arthur também a considera relevante e expressa em seu texto afirmando que a

[41]

valorização do aluno é importante. Aqueles professores distantes, secos e frios, que criticam seus alunos são os piores. Um professor de verdade sabe identificar as capacidades de seus alunos e explorá-las. Expressar sentimentos bons pelos alunos é importante [Texto].

Sobre a importância da valorização do acadêmico na relação professor/aluno, Arthur explica, em entrevista, seu ponto de vista. Para ele, a valorização está diretamente relacionada à motivação, ou seja, se o aluno sente-se valorizado por seu professor há motivação para se empenhar nos estudos e vice-versa. Em suas palavras:

[42]

A: Se eu valorizo o meu aluno ele vai se sentir motivado, eu acho. Ele vai pensar: 'ah, eu vou aprender isso aqui e eu vou chegar na sala de aula e falar pro professor e ele vai ficar: 'nossa, legal, o meu aluno aprendeu!'. Se o professor não valoriza o aluno vai se sentir desmotivado e pensar: 'ah, ele não tá nem aí comigo pra que eu vou me preocupar?' [Entrevista].

Também durante nossa conversa, Arthur expõe o motivo de, a seu ver, os professores, incluindo os formadores, distantes, secos, frios e críticos serem os piores:

[43]

A: Porque eu acho que você nunca deve criticar um aluno. Se ele tá errado eu não vou jogar na cara dele que ele tá errado do nada. Eu vou: 'cê acha que você não podia pensar por esse lado, pensar assim?'. Eu jogar direto na cara do meu aluno: 'tá errado', eu acho que assusta o aluno.

P: Hum, hum.

A: E quando eu sou seco com um aluno, se um aluno vem e eu trato ele mal também isso é ruim pro aluno. Não é bom. Eu tenho que tratar ele bem por mais que seja aquele aluno que eu não suporto na sala de aula, que, às vezes, a gente tem, eu não vou tratar ele mal. Eu não vou tratar os outros melhor do que ele. Eu tenho que pelo menos tratar ele de uma forma que ele vai sentir confortável, que ele não vai pensar que eu odeio ele.

P: E porque você acha que é importante agir assim?

A: Eu acho que motiva os alunos. É igual eu falei, eles vão se sentir motivados: 'ah, o professor se importa comigo. Então, se o professor se importa comigo eu vou buscar aprender, correr atrás das coisas' [Entrevista].

Como se observa nesse excerto, Arthur acredita que professores com estas características - distantes, secos, frios e críticos - intimidam e desmotivam os alunos ao longo do processo de aprendizagem. Percebe-se ainda que Arthur parece, assim, possuir uma visão semelhante à de sua professora formadora, como vimos nos relatos de Selma na análise de sua crença a respeito da afetividade na relação formador e formando, no sentido de que o bom professor, portanto,

[44]

não deve humilhar seus alunos, tratá-los com arrogância. [É] preciso que o aluno se sinta seguro [com o formador], que ele saiba que ele tem alguém ali que não está disposto a prejudicá-lo, acabar com a vida acadêmica dele, jogá-lo pro chão, pisar nele pra mostrar que ele não sabe nada [Selma, Entrevista].

Ainda, na entrevista, nosso participante explica porque, em seu entendimento, “*expressar sentimentos bons pelos alunos é importante*”. Para Arthur, há uma relação entre o professor tratar bem o aluno e esse, conseqüentemente, desenvolver apreço pela matéria estudada e também pelo docente:

[45]

A: *Porque se eu chegasse na sala com a cara feia e tratasse os meninos muito mal eles iam me odiar. E se eles me odeiam eles não vão gostar da matéria. Isso acontece bastante.*

P: *Hum, hum.*

A: *Você pode ver que quando a gente não gosta de um professor parece que aquela matéria dele, aquela coisa que a gente tá vendo é muito ruim. Então, tem essa relação [Entrevista].*

Quando perguntado sobre como percebe em sua formação em Letras Inglês essa crença da professora formadora de que a afetividade deve estar presente na relação professor formador e formando, Arthur responde que acha “*muito positivo*” e explica na entrevista:

[46]

A: *Não teve uma vez que ela falou que algum aluno na sala de aula tava errado. Por mais que fosse a coisa mais absurda que a pessoa falasse ela sempre dava um jeito de guiar pra fazer o aluno pensar e ver o erro dele sozinho, sem ela falar: ‘oh, isso aqui tá errado’.*

P: *Hum, hum.*

A: *Eu nunca vi ela. Pelo menos pra mim, pra quem eu já vi, ela nunca falou: ‘cê tá errado’. Ela sempre consegue aproveitar alguma coisa que o aluno falou.*

P: *Hum, hum.*

A: *Eu acho isso importante.*

P: *E ter uma formadora assim na graduação em Letras é bom pra sua formação?*

A: *Sim. É bom [Entrevista].*

Sobre considerar a afetividade na relação com seus próprios alunos, Arthur afirma, em entrevista:

[47]

A: *Eu tento não ser ruim com eles, ser rude. Eu tento sempre ser legal com eles.*

P: *Hum, hum. E por que você acha que ter essa postura é bom?*

A: *Eu acho que é um fator que motiva eles bastante. Se eles sentem alguma coisa boa por mim eles vão se dedicar mais. Eles vão se preocupar mais com a matéria, com o que a gente tá vendo na sala de aula. Às vezes, se eles não gostassem de mim eles iam deixar de fazer tudo que eu pedisse só pra me ver com raiva, por exemplo: ‘ah, eu não gosto do professor, não tô nem aí. Então, eu não vou fazer a tarefa. Pra que eu vou fazer?’. Eu acho que isso influencia [Entrevista].*

É possível inferir pelas falas de Arthur que por entender que o professor não deve humilhar, criticar, tratar mal seus alunos vê, assim, de modo positivo essa crença da formadora em sua formação, além de também, em sua atuação como professor, procurar “*não ser ruim, rude*” [Entrevista] com seus alunos.

Nosso outro participante, Roy, também percebe de forma positiva a crença de sua formadora de que a afetividade deve estar presente na relação professor formador e formando. Em seu texto afirma: “*a temática afetividade é muito comentada atualmente e, segundo minhas práticas e experiência, faz muita diferença no aprendizado dos alunos (de forma geral). Os tempos mudaram e, como ele, a afetividade deve ser melhor trabalhada*”.

Em entrevista, pedi, primeiramente, que Roy expusesse o(s) motivo(s) de acreditar que a afetividade na relação professor formador/formando “*faz muita diferença no aprendizado dos alunos*”. Para ele, “*a afetividade realmente é uma coisa muito forte. O professor deve conhecer os seus alunos. Quando o professor é afetivo o aluno tira dúvidas, pergunta, dá sugestões, participa da aula, cumprimenta o professor fora da sala*”. Roy relata ainda, em nossa conversa, uma experiência que teve com um aluno em que a afetividade foi responsável por uma mudança positiva em seu desempenho escolar. Esse estudante, com a professora de língua inglesa que trabalhava antes da entrada de Roy na escola e “*que não tinha tanto essa questão de afetividade entre aluno/professor*” [Entrevista], era “*um aluno que sofria, que só tirava nota ruim com essa professora*” [Entrevista]. Com Roy como professor, o estudante mudou muito na disciplina. Ficou ótimo, fazia a tarefa, queria participar. Quando o aluno foi chamado na coordenação para conversar sobre sua mudança, ele deu a seguinte explicação, conforme nos relata Roy: “*O professor para a aula, vai lá na minha carteira me explicar, ele manda texto pra mim, eu mando mensagem ele responde. Eu chego, ele me dá um bom dia, eu vou embora, ele me dá um tchau*” [Entrevista].

Nota-se, assim, nos relatos de Roy que, para ele, a afetividade pode influenciar o processo de aprendizagem no sentido de que, quando o docente fundamenta a relação com seus alunos na atenção, consideração e educação, eles se sentem estimados e se empenham com afinco nas atividades escolares.

Quanto à última parte do texto de Roy - “*Os tempos mudaram e, como ele, a afetividade deve ser melhor trabalhada*” -, indaguei, em nossa entrevista, o que quis dizer com “*a afetividade deve ser melhor trabalhada*” e, a seu ver, como ela deve ser melhor trabalhada. Em suas palavras:

[48]

R: *Quando eu falo “melhor trabalhada”, é porque alguns professores que ainda estão presentes na universidade tiveram um ensino em uma época diferente e uma afetividade diferente, né? Então, às vezes, aquele ensino que ele teve, aquela experiência que ele teve não se aplica mais em sala de aula hoje, né? Por exemplo, de chegar e esperar que os celulares estejam desligados na vida acadêmica, no meio da aula, isso não vai acontecer, né? Então, assim, tem que dar uma mudada, falar: ‘quer atender o telefone, atende lá fora’, ‘vamos usar o telefone, então, hoje pra gente ler um texto’. Tem que dar uma mudada de como abordar, de como chegar no aluno, que não deixa de ser afetividade como você aborda ele, né, usando as palavras [Entrevista].*

Vê-se, nesse excerto, que Roy aponta para a questão de um possível conflito de geração entre a do professor e do estudante e a afetividade em sala de aula. A seu ver, os docentes atualmente deveriam compreender que os alunos experienciam uma época em que a tecnologia faz parte da vida deles e os acompanham também em sala de aula como, por exemplo, o celular. Assim, ao invés de serem intransigentes e proibirem a presença dessa tecnologia, especificamente, nas aulas, os professores poderiam procurar tirar proveito dela e, desse modo, engajar os alunos nas atividades, pedindo, por exemplo, para realizarem a leitura de um texto utilizando celular. Além disso, para Roy também, como vemos em seu relato, mesmo se o professor não concordar com a presença do aparelho de celular em sala, o trato com os estudantes para pedir que não o utilizem durante a aula, ou se tiverem que fazer uso que o façam fora da sala, deve ser amigável. Afetividade, assim, na concepção de Roy, diz respeito também à forma como o professor aborda o aluno nas situações que ocorrem em sala de aula. No exemplo específico que cita, um possível conflito de gerações diferentes entre o professor e o aluno, fica claro o posicionamento de Roy de que mesmo o professor não concordando com determinada atitude como, por exemplo, o uso de celular em sala, a abordagem que terá com o estudante deve ser realizada de forma respeitosa e gentil.

Em seguida, pedi que Roy comentasse como percebe a crença de sua professora formadora de que a afetividade deve estar presente na relação professor formador/formando em sua formação no curso de Letras Inglês e ele diz que é de modo “*positivo*” [Entrevista], pois sua formadora “*tem afetividade*” e ele “*espera que*” um formador “*tenha afetividade*”. Assim, para ele, quando isso acontece “*é perfeito!*” [Entrevista].

Perguntei, por último em nossa conversa, se em sua prática pedagógica considerava a afetividade de seus alunos e Roy assevera que “*sim*” [Entrevista], afirmando que

[49]

R: *Tem dias que o aluno tá pra baixo, não quer participar. Às vezes, o aluno não tá com cabeça nem pra conseguir desenvolver a atividade ou fazer a*

troca de conhecimento necessária porque, por exemplo, o pai e a mãe separaram. Tudo bem, não participa agora, só tem que ficar sabendo que precisa trabalhar essa questão emocional, né, não pode deixar de estudar por causa disso. Então, eu explico pra ele: ‘olha, eu tô abrindo a oportunidade pra você não participar hoje, mas que isso seja revisto nas próximas vezes’. Então, é uma questão de abordagem. Você não pode simplesmente falar: ‘ah, não vai participar, não, então, vai pra fora’.

P: Então, você considera essa afetividade porque você acredita que é importante entender que o aluno tem outro mundo fora da sala de aula?

R: Sim. Com certeza.

P: Ok.

R: Eu, quando o meu mundo fora da sala de aula tá me atingindo, não vou nem na aula ((risos)) [Entrevista].

Observa-se nesse relato de Roy sua preocupação enquanto professor em considerar que o aluno, algumas vezes, traz para a sala de aula seus problemas de cunho pessoal e familiar e é preciso mostrar ao aprendiz que compreende a situação e está disposto a cooperar para que ele se sinta bem em sala como, por exemplo, não exigindo sua participação naquela aula e conversando sobre a importância de aprender a lidar com a questão emocional em sua vida. Vê-se, assim, que Roy compartilha da mesma visão de sua formadora para quem

[50]

não tem como mesmo dissociar os sentimentos dos meninos ((refere-se aos alunos)) do desempenho deles aqui na sala de aula e eles vêm pra cá carregando toda a carga do que tá sendo a sua experiência de vida no momento. Eu como formadora não tenho como controlar todos esses eventos ou controlar esse aflorar de emoções na sala, mas eu tenho obviamente como tentar contribuir para que o ambiente seja o mais positivo possível, realmente de mutual support pros alunos, pra que eles se sintam amados aqui (Selma, Entrevista).

Nessa seção, nos ocupamos das reflexões dos alunos participantes de nosso estudo no tocante às crenças de sua professora formadora quanto ao trabalho em pares/grupos, à atividades lúdicas, formação contínua, utilização de recursos tecnológicos em sala e afetividade na relação professor formador e formando. A análise dessas reflexões indica que eles compartilham das crenças de sua formadora e as percebem de modo positivo em sua formação acadêmica, assim como em suas práticas docentes, uma vez que já atuam como professores de língua inglesa. A análise sugere também que a crença central de Selma de que o bom docente formador se preocupa em tornar o contexto de aprendizagem o mais favorável possível parece ser entendida por seus alunos positivamente, uma vez que demonstram uma postura mais humanizadora porque reconhecem que os aspectos emocionais dos aprendizes devem ser levados em consideração. A análise evidencia ainda que as crenças da docente formadora podem ter influenciado tanto a formação em Letras Inglês quanto a atuação profissional de Arthur e Roy, enfatizando, deste modo, a importância de se examinar

cuidadosamente a possibilidade de influência, que pode ser tanto positiva quanto negativa, do docente formador em relação a seus formandos.

No quadro abaixo, encontram-se sintetizadas as reflexões de Arthur e Roy:

Quadro 3 - Reflexões dos alunos participantes sobre as crenças de sua professora formadora:

Crenças da professora formadora	Reflexões de Arthur	Reflexões de Roy
O desenvolvimento de <i>trabalho em pares/grupos</i> contribui com o processo, pois ajuda na construção compartilhada de conhecimento e cria um ambiente agradável de aprendizagem.	Os exercícios realizados em pares/grupos deixam o aluno mais tranquilo ao trocar ideias com o colega antes de se expressar no grande grupo. Essas atividades também possibilitam o compartilhamento de informação com o colega e a construção conjunta do conhecimento.	O trabalho em pares/grupos propicia aos alunos tornarem-se mais reflexivos e autônomos. Gosta desse tipo de atividade porque vê bons resultados com a troca de ideias e o compartilhamento de conhecimento entre colegas e professor.
<i>As atividades lúdicas</i> contribuem para o ensino/aprendizagem ao propiciarem leveza, tranquilidade, descontração e devem ser diretamente relacionadas ao conteúdo estudado.	O lúdico proporciona relaxamento e aprendizado. Aprecia as atividades lúdicas como aluno e faz uso delas como professor.	O lúdico é importante, positivo e deve estar sempre relacionado ao conteúdo trabalhado. As atividades lúdicas o auxiliaram em sua aprendizagem em literaturas de língua inglesa.
A <i>formação contínua</i> deve estar inserida na prática do professor formador, pois há sempre algo a se aprimorar profissionalmente, além de que o formador ao manter-se atualizado pode incentivar seus alunos, professores em formação, a adotarem essa prática também.	Para ser um bom profissional de ensino de línguas é muito importante prezar pela formação contínua, pois por meio dela é possível evoluir, aprimorar-se na área de ensino/aprendizagem. Procura sempre ler textos a fim de se atualizar enquanto professor de língua inglesa e pretende manter esta rotina após o término de sua graduação.	A formação continuada é de suma importância, pois a área de ensino/aprendizagem de línguas está sempre mudando. A busca pela formação contínua deve partir do professor e não do estabelecimento que o emprega. Esforça-se sempre para ler artigos científicos, livros para se atualizar.
Os <i>recursos tecnológicos</i> contribuem para que o ensino/aprendizagem se torne mais rico, benéfico	Os recursos tecnológicos tornam as aulas mais atraentes, estimulantes e proporcionam agilidade para o professor. Mas ressalva que a aula se torna	O uso de tecnologias auxilia o professor a ser mais prático e rápido nas aulas nos dias atuais. A utilização em sala de aula de

e atraente, além de propiciarem a ‘expansão dos lugares de aprendizagem’.	cansativa, entediante, repetitiva quando o professor utiliza sempre o mesmo recurso com a mesma finalidade como, por exemplo, o projetor apenas para exibir <i>slides</i> .	tecnologias como a internet, por exemplo, possibilita que a aprendizagem também possa ocorrer fora do ambiente físico da sala de aula, beneficiando o processo de ensino/aprendizagem.
O bom professor formador preza também pela <i>afetividade na relação professor formador e formando</i> , para que o ambiente seja agradável e haja empatia entre os envolvidos.	É importante valorizar o aluno, pois se ele sente-se valorizado por seu professor há motivação para se empenhar nos estudos e vice-versa. O formador não deve humilhar, criticar, intimidar, tratar mal seus alunos.	A afetividade pode influenciar o processo de aprendizagem, uma vez que quando o docente fundamenta a relação com seus alunos na atenção, consideração e educação, eles se sentem estimados e se empenham com afinco nas atividades escolares. O formador deve procurar compreender que em algumas ocasiões os problemas pessoais, familiares são trazidos para as aulas pelos alunos e cooperar, assim, para que eles se sintam bem em sala.

Na próxima seção, tratamos das reflexões da professora formadora e dos alunos participantes a respeito da influência das crenças nas ações do docente formador de língua inglesa, em sala de aula e na formação docente.

3.4. Reflexões da professora formadora e de seus alunos acerca da influência das crenças nas ações do docente formador de língua inglesa, em sala de aula e na formação docente

Como quarto e último propósito dessa investigação, buscamos discutir com a docente formadora e seus discentes sobre as crenças levantadas, ajudando-os a refletir sobre a influência dessas no processo de ensino/aprendizagem. Como vimos na seção do referencial teórico que abordou a questão da prática reflexiva, essa prática se faz essencial ao considerarmos a formação do professor de LEs e suas cognições, uma vez que “a elicitación e a posterior conscientização das crenças, bem como a reflexão sobre elas, pode ajudar o professor de línguas [assim como o aprendiz] a compreender, com mais nitidez, o complexo processo de aprender-ensinar uma LE” (NASCIMENTO, 2011, p. 19). Com essa assertiva em mente, realizamos o grupo de discussão.

Conduzimos esse encontro da seguinte forma: primeiramente, relembramos aos participantes os objetivos do Grupo de Discussão - (a) conversar sobre as crenças da docente em relação ao tema dessa pesquisa - o papel do bom professor formador de inglês - e as reflexões dos alunos quanto a essas crenças e (b) abrir um espaço para que os participantes possam refletir a respeito da influência dessas crenças ao longo de sua prática pedagógica/formação acadêmica - e informamos que a nossa discussão teria como norte a seguinte pergunta: “Como a professora formadora e os acadêmicos percebem a influência das crenças em relação ao docente formador de língua inglesa nas ações em sala de aula e na formação docente, respectivamente?” (quarta pergunta de pesquisa). Em seguida, lemos em voz alta as crenças inferidas da docente participante acerca do que significa ser um bom professor formador e fizemos a seguinte pergunta a ela: “Como ocorre, a seu ver, a influência dessas crenças em sua prática pedagógica? De que forma? Pensando desde o planejamento de suas aulas até suas ações em sala”. Após sua exposição, começamos a tratar das reflexões dos alunos quanto às crenças da docente. Relatamos que a análise dos dados realizada até aquele momento indicava que os acadêmicos percebem essas crenças da professora formadora de modo positivo em sua formação acadêmica. Pedimos a eles, então, que falassem sobre a influência dessas crenças em sua formação docente. De que forma, de acordo com seu entendimento, se dá essa influência?

A seguir, expomos as reflexões realizadas pela professora formadora e seus alunos, professores em formação.

Selma, em nossa conversa, faz algumas reflexões acerca de suas crenças sobre o que significa ser um bom professor formador. A primeira delas se refere ao fato de que as decisões, ações que ela tem que assumir em sua prática pedagógica são orientadas por suas crenças, como podemos verificar no excerto abaixo:

[51]

S: Eu acho que as decisões que o professor vai tomando são decisões diárias, desde essa etapa do planejamento até o efetivo exercício do magistério em sala, todas essas decisões elas são pautadas, moldadas pelas crenças do professor. Então, o que eu penso é que se a gente acredita, né, que essas são as melhores maneiras de ensinar ou de ter melhores resultados na sala de aula a gente realmente como professor formador a gente vai fazer aquilo que nós acreditamos que é melhor. Eu vejo que a minha prática é muito moldada por essas crenças [Grupo de Discussão].

Esse relato da professora formadora participante de nosso estudo confirma a observação de diversos estudiosos que se ocupam da investigação de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas: elas guiam e influenciam nossas ações ao longo do processo

de se ensinar/aprender (PAJARES, 1992; JOHNSON, 1994; FREEMAN; JOHNSON, 1998; BARCELOS, 2001, entre outros). Entendemos, assim, que essa crença da formadora vem corroborar a relevância, já destacada por vários autores, de se estudar o construto crenças, tão presente ao longo do processo de ensino/aprendizagem de línguas, e refletir sobre elas.

Outra reflexão realizada pela docente formadora no grupo de discussão diz respeito à questão de que nem sempre é possível colocar em prática *todas* as suas crenças em *todas* as suas aulas. Segundo Selma, fatores relacionados ao contexto de cada classe e da própria instituição demandam um “*ajuste [das crenças] a cada momento*”. Em suas palavras:

[52]

S: Obviamente que a gente não se atém a 100% de cada crença todos os dias, por exemplo, todas às vezes em sala de aula. A gente não se atém porque depende de conteúdo, depende das próprias circunstâncias conjecturais da própria sala de aula, depende do momento que a instituição tá passando e etc. A gente não usa 100% das crenças em todas as aulas, mas eu acho que elas são todas várias facetas da minha prática pedagógica. Eu acredito naquilo que é o melhor pra fazer na minha sala e eu vou usar essas crenças de acordo com o momento, né? Eu acho que é um ajuste a cada momento [Grupo de Discussão].

Percebe-se claramente, nessa reflexão da formadora, a presença de duas características inerentes às crenças: são (a) situadas contextualmente e (b) dinâmicas (BARCELOS, 2000, 2006). Como vimos no referencial teórico desse trabalho, assim como as pessoas fazem parte do contexto, ele também faz parte das crenças desses indivíduos. Desse modo, cada um tem suas crenças, as quais podem ser influenciadas pelo meio (SOARES; CARVALHO; CARAZZAI, 2008). No caso de Selma, ela reflete e constata que questões contextuais referentes a cada turma, como, por exemplo, conteúdo a ser trabalhado e particularidades, e à instituição que leciona, como, por exemplo, a condição em que se encontra (financeira, estrutural etc.), influenciam em suas crenças periféricas, pois nem sempre pode pô-las todas em prática, sendo necessário ir adaptando-as conforme a situação que se depara em sua prática docente. A nosso ver, esse *ajuste* que a formadora afirma que vai realizando não se configura como uma incoerência entre o que acredita e o que pratica, mas, sim, uma consciência da influência do contexto e, conseqüentemente, da dinamicidade de suas crenças, que podem ser expressas de modo diferente em diferentes situações. Entretanto, esse contexto mostra que a sua crença, que consideramos central, de procurar tornar o ambiente de aprendizagem o mais favorável possível para seus alunos, não está no seu nível consciente, mas parece estar presente, sim, em todas as suas aulas e ações.

Uma última reflexão de Selma, exposta ao longo de nossa conversa, em relação às suas crenças a respeito do que significa ser um bom professor formador está relacionada à influência do formador na formação docente de seus acadêmicos, refletindo em suas atuações como professores, como no caso de seus discentes, participantes de nossa pesquisa, que já ministram aulas. Para Selma, essa questão de o formador poder influenciar seus alunos é entendida como uma “*motivação para ser um bom modelo*” para eles. Nas palavras da formadora:

[53]

S: Eu só queria falar da questão do reflexo do que os alunos veem na nossa aula e eles fazem na deles também. Isso pra gente é muito gratificante, né, pro professor formador é muito gratificante e é uma motivação pra ser um bom modelo porque você tá sendo observado e você vai ser seguido, queira ou não queira você vai ser seguido, né? Então, é uma motivação muito importante pra mim [Grupo de Discussão].

Observa-se, nesse relato de Selma, primeiramente, que, a seu ver, suas atitudes em sala de aula influenciam seus alunos, já em atuação, no desempenho de suas atividades como professores. Para ela, seus formandos reproduzirão em suas aulas o que eles veem sendo feito nas aulas de sua formadora. Como vimos na seção que tratou das reflexões de Arthur e Roy acerca das crenças de Selma, eles afirmam que fazem uso de diversas atividades desenvolvidas por sua formadora, como, por exemplo, atividades em pares/grupos e lúdicas, em suas próprias aulas e entendem que sua docente formadora influencia, de modo positivo, tanto sua formação acadêmica quanto a atuação profissional. Daí, em nosso entendimento, a importância de se refletir acerca das influências que o fazer pedagógico desempenha na formação do próprio aprendiz, como mencionado, em nosso aporte teórico, por Vieira-Abrahão (2002), já que podem ser tanto positivas quanto negativas. No caso dos participantes de nosso estudo, felizmente, essa influência, conforme suas reflexões, ocorre positivamente.

Outro aspecto que se nota nessa reflexão de Selma é o de o professor formador, portanto, ser modelo, guia para seus alunos, quer ele entenda dessa forma ou não. Vê-se que, para ela, esse ponto é percebido como muito importante e funciona como um estímulo para procurar “*ser um bom modelo*”, já que entende que será observada e seguida por seus formandos. Como apresentado na parte teórica desse estudo, a questão de o docente formador servir de modelo, exemplo, guia, quer reconheça ou não, também tem sido observada por pesquisadores que vêm se ocupado do professor formador em contexto de ensino/aprendizagem de línguas (BOMFIM, 2008; CALDAS, 2008; DANIEL, 2009, VIANA, 2011), reforçando, assim, a relevância de se investigar esse docente, com suas crenças,

experiências, reflexões, já que, além de servirem de modelo, são os responsáveis pela formação de futuros professores.

A reflexão realizada pelos alunos, professores em formação, por sua vez, está diretamente relacionada a essa questão de que sua professora formadora influencia a atuação deles enquanto professores, sendo percebida por eles, assim, como “*modelo*”, “*espelho*”, como é possível verificar nos excertos abaixo:

[54]

R: Bem, eu utilizo a minha experiência como exemplo porque as influências que eu tive em relação à professora formadora, e outros professores formadores que têm essas crenças, me afetaram de modo positivo porque eu tento passar isso pros meus alunos, né? Então, basicamente, pela minha experiência, pelo resultado ter sido positivo em relação aos meus estudos. Funcionou comigo, então, eu quero que funcione com os meus alunos também. Então, eu acho que pela professora formadora ser modelo, por me influenciar, então, eu vou passar isso pra frente também. A gente põe em prática! Eu tô praticando o que ela me influenciou, né? Muita coisa ((refere-se às crenças)) eu consigo praticar. Você vê que tem resultado, né? [Grupo de Discussão].

[55]

A: Eu acho, assim, sendo orientado por ela há três anos já e tendo aula com ela há dois anos, eu acho que eu me espelho bastante porque o que eu vejo ela fazendo em sala de aula eu vou tentar fazer na minha quando eu vejo que funciona, quando eu vejo que dá certo. Então, ela funciona como esse espelho. Então, eu tento me espelhar nela pra fazer um trabalho bom, pra ser um bom profissional porque o que eu vejo que funciona na sala de aula enquanto aluno eu vou repetir na minha quando sou professor. Eu vou tentar fazer com os meus alunos porque eu acho que é uma coisa boa. Tem resultado [Grupo de Discussão].

Constata-se nesses relatos de Arthur e Roy que eles percebem de forma positiva a influência da professora formadora nas aulas que já ministram, pois afirmam que procuram fazer em suas turmas o que experenciam de bom como alunos de Selma. Essa reflexão realizada por eles ratifica, assim, a importância de considerarmos seriamente a possibilidade de influência do docente formador em relação a seus formandos. É imprescindível ter isso em mente ao se formar professores, pois as crenças e ações dos formadores podem influenciar tanto de modo positivo quanto negativo.

Nesta seção, expusemos as reflexões realizadas pela professora formadora e pelos alunos participantes a respeito da influência das crenças em relação ao docente formador de língua inglesa nas ações em sala de aula e na formação docente. Quanto às reflexões de Selma, vimos que se pautaram em três questões: (1) suas crenças guiam e influenciam as decisões, ações que tem que realizar em sua prática pedagógica, (2) nem sempre é possível

colocar em prática *todas* as suas crenças em *todas* as suas aulas, já que fatores relacionados ao contexto de cada classe e da própria instituição demandam um “*ajuste [das crenças] a cada momento*” e (3) sua influência como formadora na formação docente de seus acadêmicos, refletindo em suas atuações como professores, uma vez que já ministram aulas. Com relação à reflexão exposta pelos alunos, professores em formação, ela se referiu diretamente a essa questão de que sua professora formadora influencia a atuação deles enquanto professores, sendo percebida por eles, assim, como “*modelo*”, “*espelho*”. Essas reflexões feitas por nossos participantes demonstram como as crenças guiam e influenciam nossas ações no processo de ensino/aprendizagem, e as influências do fazer pedagógico do professor formador na formação acadêmica e atuação profissional de seus alunos, uma vez que podem ser tanto positivas quanto negativas.

Gostaríamos de finalizar essa seção com o *feedback* que Arthur e Roy nos forneceram, espontaneamente, ao término de nossa conversa no Grupo de Discussão, com relação à participação deles na pesquisa, o qual, para nós, foi muito gratificante e motivador para continuarmos nossa caminhada enquanto professora formadora e pesquisadora!

[56]

R: *A minha participação na sua pesquisa vai me deixar muito mais reflexivo. Eu acho que foi muito válido pra gente refletir mais, né, sobre as crenças. Eu vou sair daqui refletindo. Me acrescentou muito.*
A: *Isso. Pensar no nosso papel ((refere-se ao papel de professores)).*
P: *Que bom! Fico muito feliz! Muito obrigada, gente, até uma próxima!*
A e R: *Obrigado!* [Grupo de Discussão].

Aproximando-nos da finalização do capítulo de Análise dos Dados, apresentamos e discutimos os resultados obtidos nesse estudo. Nas seções 3.1 e 3.2, nos ocupamos das crenças da professora formadora participante quanto ao bom professor formador e a relação dessas crenças com sua prática docente. Na seção 3.3, focamos nossa análise nas reflexões dos alunos da professora formadora quanto às suas crenças. Por último, na seção 3.4, tratamos da reflexão da professora formadora e dos alunos participantes a respeito da influência das crenças em relação ao docente formador de língua inglesa nas ações em sala de aula e na formação docente.

No capítulo seguinte, apresentamos as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta parte do estudo divide-se em quatro seções. Na primeira, retomamos as perguntas de pesquisa que guiaram nosso estudo, apresentando uma síntese dos resultados obtidos; na segunda, tratamos da limitação da pesquisa; na terceira, apontamos algumas sugestões para estudos vindouros e, por fim, na quarta seção, apresentamos as considerações finais.

Retomando as perguntas de pesquisa

Nesta seção, revisitamos as quatro perguntas de pesquisa do presente trabalho, respondidas no capítulo anterior, sintetizando os resultados.

Quais são as crenças da professora participante relacionadas a seu papel enquanto professora formadora?

A seguir listamos e sintetizamos as crenças da docente formadora participante em relação ao que significa ser um bom professor formador de inglês, que foram identificadas no levantamento realizado:

a) Faz uso de trabalho em pares/grupos

Como vimos, um dos aspectos enfatizados por Selma em relação às atividades em pares/grupos diz respeito aos benefícios da interação na realização das tarefas propostas, entre eles, (1) o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem para os alunos ao utilizarem uns aos outros como recursos, (2) o estabelecimento de um ambiente de apoio, (3) a troca de informações, (4) a verificação do que já sabem e do que ainda têm de aprender e (5) a chance de os alunos ficarem mais tranquilos ao trocarem ideias com o colega antes de se expressarem no grande grupo. Tais benefícios seguramente contribuem para o valor positivo dado por Selma ao trabalho em pares/grupos na realização das atividades em sala de aula.

Para a professora formadora ainda, a abordagem colaborativa deve ser considerada em um curso de formação de professores de línguas, no caso em questão, na licenciatura em Letras Inglês, pois, a seu ver, ao se formar um professor de línguas é relevante que o

acadêmico vivencie, na sala de aula, os benefícios de se trabalhar em pares, pequenos grupos antes de interagir com o grupo maior, além de que a experiência em um curso de formação de professores com essa abordagem contribui para que os alunos, professores em formação, ao perceberem esses benefícios, também possam fazer uso do trabalho colaborativo em suas aulas.

A crença de Selma, uma professora formadora em um curso de Letras Inglês, sobre a relevância do trabalho em grupo/pares indica uma consciência da importância do papel do “outro” no processo de aprendizagem e formação de professores de línguas, o que, em nosso entendimento, é um dado muito positivo, considerando as vantagens da abordagem colaborativa para essas áreas.

b) Emprega atividades lúdicas em suas aulas

Os dados mostram que, para Selma, as atividades lúdicas são importantes porque contribuem para o ensino/aprendizagem ao propiciarem leveza, tranquilidade, descontração. Este entendimento do lúdico no processo de ensino/aprendizagem como uma ferramenta importante por proporcionar, entre outras questões, o desenvolvimento de uma atmosfera de aprendizagem mais incentivadora, leve, agradável, descontraída, tranquila certamente se configura como um dos principais motivos pelos quais Selma crê na relevância de se fazer uso de atividades lúdicas em suas aulas em um curso de formação de professores, no qual trabalha com disciplinas muito teóricas, as Literaturas em Língua Inglesa. Os dados indicam ainda que Selma acredita que o lúdico, embora se configure como um momento de diversão, leveza, deve estar sempre relacionado ao conteúdo trabalhado ao ser utilizado em sala.

Essa crença de Selma demonstra, a nosso ver, primeiramente, sua consciência a respeito da relevância do lúdico no ensino/aprendizagem, em especial, em suas disciplinas, que são teoricamente densas, e, em segundo lugar, seu cuidado, enquanto formadora, de fazer uso de atividades lúdicas que estejam relacionadas ao conteúdo estudado, pois, como vimos em nosso estudo, ela entende que é modelo para seus alunos e eles, por sua vez, afirmam que se espelham nela em suas atuações como professores de inglês.

c) Preza pela formação contínua

Os dados demonstram que, para a participante, a formação contínua deve estar inserida na prática do professor formador - espontaneamente, sem necessidade de imposição da instituição em que trabalha -, pois há sempre algo a se aprimorar profissionalmente. Alguns

meios de se buscar essa formação contínua, conforme Selma, são participações em congressos e leituras extras.

A professora formadora acredita ainda que, ao manter-se atualizada, em estudo contínuo, seus alunos poderão ser incentivados a adotar essa prática também. Tal entendimento revela sua consciência quanto à questão de o professor formador poder influenciar a adoção de posturas ao longo da formação/prática docente do professor em formação (BOMFIM, 2008; CALDAS, 2008; DANIEL, 2009).

d) Utiliza recursos tecnológicos

Como vimos, Selma crê que o professor formador deve procurar fazer uso de recursos tecnológicos em sua prática docente porque eles contribuem para que o ensino/aprendizagem se torne mais rico, benéfico e atraente, além de propiciarem a ‘expansão dos lugares de aprendizagem’, a qual também pode ocorrer fora do espaço físico da sala de aula, tornando, assim, o processo de ensinar/aprender, na concepção da formadora, mais moderno e a interação professor/aluno mais próxima.

É possível depreender, assim, pelas concepções de Selma, primeiramente, que ela acredita no potencial da tecnologia no âmbito educacional, em especial, pela possibilidade de ‘expansão dos lugares de aprendizagem’ e, em segundo lugar, ao entender que a aprendizagem pode acontecer além das paredes físicas da sala de aula, percebe-se uma visão de professor não como único que possui conhecimento, mas aquele que constrói o conhecimento junto com seus alunos, mediando, observando, guiando nessa ‘sala de aula do mundo’. Infere-se também uma noção de aluno não como um sujeito passivo, à espera do saber, mas ativo, participante.

Uma professora formadora em contexto de um curso de Letras possuir tais crenças em relação à tecnologia em sala de aula, assim como aos papéis de professor e aluno, representa, a nosso ver, um dado positivo, pois, como vimos em nossa pesquisa, o docente formador, reconhecendo ou não, é observado por seus alunos e serve de exemplo para eles.

e) Não trabalha apenas com intelectualidade, mas também com emoções/sentimentos

Os dados indicam que Selma entende que na relação professor formador e formando a afetividade também deve estar presente. Assim, acredita que o docente formador deve procurar se interessar, preocupar genuinamente por seus alunos, respeitando, valorizando, incentivando-os.

Os dados demonstram ainda que, para a professora formadora participante, não é possível dissociar o quadro emocional de seus formandos do desempenho deles em sala de aula, uma vez que podem levar consigo para as aulas suas questões pessoais, familiares e, ela, assim, enquanto formadora, deve procurar tornar o ambiente de aprendizagem positivo, em que seus alunos se sintam apoiados e amados.

Essa crença de Selma sobre a importância de se considerar a afetividade em sua prática de formadora evidencia uma consciência da relevância de compreender o aprendiz enquanto ser integral, que além de sua cognição, possui emoções, sentimentos, medos, alegrias que o acompanham também ao longo de seu processo de aprender. Tal entendimento por parte da professora formadora é, a nosso ver, muito efetivo, considerando os benefícios que uma atmosfera tranquila de ensino/aprendizagem pode produzir nos participantes desse processo.

A análise das crenças da professora formadora participante Selma evidencia três constatações importantes. A primeira delas é que Selma parece compreender o professor inserido em uma nova concepção de educação, na qual este é visto como alguém que, entre outras questões, propõe-se a fazer a mediação entre o educando e o conhecimento; procura aliar aspectos técnicos a humanísticos/afetivos; entende a importância da colaboração, interação, tecnologia e do lúdico; e, se engaja em um processo contínuo de formação. A segunda se refere ao fato de a formadora entender que o docente formador é modelo para seus alunos, podendo, assim, influenciar a adoção de posturas ao longo da formação/prática docente do professor em formação. A terceira diz respeito à existência de uma crença central na qual se sustentam as demais crenças da professora formadora: o bom professor formador deve estar atento ao ambiente para que o aprendiz se sinta confortável para aprender. Daí, como suas crenças (e ações) demonstram, seu cuidado e sua seriedade ao exercer sua prática pedagógica.

Há relação(ões) entre as crenças da professora formadora e suas práticas em sala de aula? De que maneira suas crenças se manifestam em sua prática docente?

A análise dos dados nos permitiu identificar que há relação entre as crenças da docente formadora sobre o bom professor formador e o modo como conduz sua prática docente. Em outras palavras, suas crenças estiveram presentes em suas condutas em sala de aula.

A crença de Selma sobre a utilização do *trabalho em pares/grupos* se manifesta em sua prática quando, em todas as aulas que acompanhamos, prezou pela realização das

atividades de modo colaborativo. Seus alunos sempre trabalhavam em pares/grupos. Como vimos, a professora formadora participante acredita que, em um curso de formação, no caso em questão, na licenciatura em Letras Inglês, é relevante que ela enquanto formadora não apenas diga para seus alunos que é bom realizar trabalhos em pares ou pequenos grupos, mas mostre para eles, por meio de sua prática pedagógica, o proveito que podem ter desse trabalho antes de se expressarem no grande grupo.

Quanto à crença da docente formadora de que o bom professor formador deve procurar fazer uso de *atividades lúdicas*, ela revela-se em suas aulas ao propor, em algumas delas, atividades como *quiz*, *série*, música e filme. Todas diretamente relacionadas ao conteúdo que estava sendo trabalhado. Observa-se nessas ações de Selma novamente a presença de sua crença em relação ao lúdico em sala, pois, em seu entendimento, ele representa um momento de aprendizagem divertida, que é contrário à ideia de ser usado apenas como diversão.

Selma também crê que o bom professor formador deve prezar pela *formação contínua* e algumas das ações que podem ser realizadas a fim de se buscar essa formação são, por exemplo, indo a congressos, participando de cursos, realizando leituras. Foi possível verificar essa crença em suas ações docentes ao participar, ao longo dos meses de coleta dos dados, de inúmeros eventos científicos, em nosso país e no exterior, na área de ensino/aprendizagem de línguas e de literatura, sempre apresentando trabalhos. Como vimos, a formadora acredita ainda que o bom professor formador ao prezar em sua prática pela formação contínua pode fazer com que esse hábito seja desenvolvido também por seus alunos. Essa sua crença, e ação, parecem ter influenciado seus alunos, professores em formação, pois, frequentemente, estavam envolvidos, com a professora, em participações em congressos, seminários e cursos sobre ensino/aprendizagem de línguas e literatura.

Com relação à crença de Selma acerca da utilização de *recursos tecnológicos* por parte do bom professor formador, ela se manifesta em sua prática, ao menos, nas disciplinas em que os dados foram coletados, ao utilizar alguns recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como, por exemplo, *power point*, *e-mails* e redes sociais. A formadora também inseriu o ambiente virtual de aprendizagem da universidade em que atua, via Plataforma *Moodle*, como parte das matérias. Observa-se, assim, que Selma age de acordo com sua crença de que o bom professor formador procura fazer uso de tecnologia em suas aulas.

Finalmente, os dados também demonstram que a crença da professora formadora de que a *afetividade* deve estar presente na *relação professor formador e formando* se revela em

sua prática docente. Ao longo das aulas observadas notamos facilmente que Selma sempre se mostrava atenciosa, interessada, disposta a auxiliar, comprometida, respeitadora no trato pessoal com o discente, sem arrogância, humilhação, e preocupada em tentar tornar o ambiente da sala de aula o mais positivo possível, realmente de apoio mútuo para os alunos, seja acalmando-os antes de suas apresentações de *logs*, críticas literárias e/ou microaulas, dizendo que entendia que poderia não ser uma tarefa fácil e que ela não estava ali para prejudicá-los, ou elogiando-os após esses eventos, antes de apresentar, evidentemente, suas ponderações em relação ao que poderia ser aperfeiçoado.

Foi possível verificar, por meio da análise dos dados, dois aspectos relevantes. O primeiro diz respeito ao fato de Selma ter sua prática pedagógica orientada por suas crenças. Conforme a literatura na área de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas, o professor possui crenças, valores pessoais que orientam o seu fazer (FREEMAN; JOHNSON, 1998), justificando, assim, a necessidade de se investigar a relação entre suas crenças e ações. Note-se que, embora a formadora não tivesse consciência, por exemplo, da crença central que guiava as suas ações, ela sempre estava presente guiando as suas escolhas e práticas de ensino. O segundo se refere à consciência da formadora participante quanto às crenças do professor formador poderem influenciar também, além de sua prática docente, o desenvolvimento de atitudes ao longo da formação/prática docente do professor em formação. Esse dado, a nosso ver, é muito positivo, pois indica que Selma reflete sobre suas crenças e suas influências, podendo, assim, melhor orientar seu fazer pedagógico no contexto de formação de professores em que atua.

Quais são as reflexões de seus alunos, professores em formação, em relação às suas crenças sobre o bom professor formador de inglês?

Nesse trabalho, também procuramos investigar as reflexões dos alunos de Selma em relação às suas crenças sobre o trabalho em pares/grupos, as atividades lúdicas, a formação contínua, utilização de recursos tecnológicos em sala e afetividade na relação professor formador e formando. Como vimos, a análise das reflexões de Arthur e Roy revela que eles compartilham das crenças de sua formadora e as percebem de modo positivo em sua formação acadêmica, assim como em suas práticas docentes, uma vez que já atuam como professores de língua inglesa. A análise sugere também que a crença central de Selma de que o bom docente formador se preocupa em tornar o contexto de aprendizagem o mais favorável possível parece ser entendida por seus alunos positivamente, uma vez que demonstram uma postura mais

humanizadora porque reconhecem que a aprendizagem é facilitada quando o aspecto emocional é levado em consideração. A análise indica ainda que as crenças da docente formadora influenciaram tanto a formação em Letras Inglês quanto a atuação profissional deles, reforçando, assim, a relevância, de considerarmos seriamente a possibilidade de influência, seja positiva ou negativa, do docente formador em relação a seus formandos. No caso Arthur e Roy, felizmente, essa influência, conforme suas reflexões, se dá de forma positiva.

Como a professora formadora e os acadêmicos percebem a influência das crenças em relação ao docente formador de língua inglesa nas ações em sala de aula e na formação docente, respectivamente?

No Grupo de Discussão realizado com a professora formadora, os alunos participantes e a pesquisadora, almejou-se refletir a respeito da influência das crenças em relação ao docente formador de língua inglesa nas ações em sala de aula e na formação docente.

No tocante às reflexões realizadas pela formadora, foi possível verificar, primeiramente, que a formadora entende que sua prática pedagógica é guiada e influenciada por suas crenças, o que corrobora a importância, já apontada por diversos pesquisadores, de se investigar o construto crenças, bem como refletir sobre a influência delas nas ações pedagógicas. Em segundo lugar, Selma reconhece que fatores relacionados ao contexto de cada uma de suas turmas e da própria instituição em que atua influenciam suas crenças, pois nem sempre pode pô-las todas em prática, sendo necessário ir adaptando-as conforme a situação que se depara em sua prática docente. Essa reflexão da formadora destaca a relevância de se investigar crenças dentro do contexto de suas ações, o que propicia uma interpretação e percepção mais ampla da relação das crenças com as ações no ambiente investigado (BARCELOS, 2001). Por fim, para Selma, suas crenças, e ações, influenciam também a formação docente de seus acadêmicos, refletindo em suas atuações como professores, como no caso de seus discentes, participantes de nossa pesquisa, que já ministram aulas. Essa questão de o formador poder influenciar seus alunos é entendida por ela como uma “*motivação para ser um bom modelo*” para eles. Assim, como vimos, na compreensão de Selma, o fato de o professor formador servir de modelo, guia para seus alunos, quer ele entenda dessa forma ou não, é percebido como muito importante e funciona como um estímulo para procurar “*ser um bom modelo*”, já que entende que será observada e seguida por seus formandos.

Quanto à reflexão que os acadêmicos realizaram, ela se referiu diretamente a essa questão de que as crenças, e atitudes, de sua professora formadora influenciam a atuação deles enquanto professores, sendo percebida por eles, assim, como “*modelo*”, “*espelho*”. No caso em questão, como vimos, um bom modelo a ser considerado, conforme as reflexões de Arthur e Roy. Verifica-se novamente, nesses dados, a necessidade de, ao se pensar na formação de professores, investigar também o impacto que a influência das crenças e ações dos professores formadores podem desempenhar na carreira do futuro professor, uma vez que pode ser tanto positiva quanto negativa.

Limitação do estudo

Como qualquer pesquisa pode possuir limitações, com a nossa não seria diferente. A nosso ver, um aspecto limitante foi não ter sido possível contar com um número maior de participantes, tanto de docentes formadores quanto de alunos, professores em formação, o que teria proporcionado uma visão mais abrangente das crenças a respeito do que significa ser um bom professor formador, assim como das reflexões dos acadêmicos quanto a essas crenças, no contexto em que o estudo foi realizado. Contudo, acreditamos que os resultados obtidos respondem aos nossos propósitos e podem servir de contribuição para o próprio curso de Letras Inglês em questão e outros cursos de formação de professores de línguas de um modo geral.

Sugestões para pesquisas futuras

Nesta seção, apontamos algumas sugestões para estudos vindouros no campo de formação de professores e crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, em particular no que se refere ao foco da presente pesquisa: o professor formador:

- (1) Investigações com professores formadores de outros Cursos de Letras Inglês para refutarem ou corroborarem os resultados desse estudo;
- (2) Pesquisas com alunos de Letras Inglês, professores em formação, a respeito do tema investigado no presente trabalho;
- (3) Comparações entre as crenças dos aprendizes e dos docentes formadores sobre o que significa ser um bom professor formador;
- (4) Estudos com acadêmicos e docentes de Letras de outras LEs relacionados às crenças e o professor formador.

Últimas palavras

Encaminhando-nos para as linhas finais de nosso estudo, é possível perceber que a notável implicação da investigação realizada se refere à relevância de se pesquisar o professor formador, no caso em questão, o de língua inglesa, com suas crenças, experiências, reflexões, já que, além de serem os responsáveis pela formação de futuros professores, podem exercer influência em relação a seus alunos, professores em formação. É essencial levar em consideração esse aspecto ao se formar professores, pois as crenças e ações dos formadores podem influenciar tanto de modo positivo quanto negativo. Em nosso estudo, como vimos, os alunos participantes entendem que sua formadora tem influência tanto em suas formações acadêmicas quanto atuações profissionais e ela se dá de forma positiva, felizmente.

Ponderando sobre possíveis contribuições desse trabalho para a área de LA, especificamente aos estudos sobre crenças, verificamos que uma delas se refere ao fato de termos nos ocupado do professor formador. Como vimos, há carência de estudos na área de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas que tenham como participantes professores formadores (SÓL, 2004; BARCELOS, 2006, 2007a, 2010; BORGES; PAULA FERNANDES; BARCELOS, 2007). Conforme apontado por Barcelos (2006), existem diversas pesquisas que se ocupam da investigação das crenças de docentes, mas poucas têm como foco o professor formador. Uma segunda contribuição seria a detecção de uma crença central que desencadeia outras que vão sendo aplicadas ao longo das aulas: o bom professor formador deve estar atento ao ambiente para que o aluno se sinta confortável para aprender. A prática da professora formadora participante parece ser ancorada nesse fio condutor que nos faz acreditar em diversos outros tópicos imbricados. Essa crença central, a nosso ver, não está no nível consciente da formadora, mas é o motor de todas as suas crenças explícitas e ações. Há, assim, uma ampliação do escopo em relação ao que seria a interconexão entre crenças centrais e periféricas. Na literatura, elas se distinguem pela possibilidade de mudança, sendo a central mais ligada à identidade e a periférica é arbitrária. Nosso estudo mostra que a crença central (que nem é consciente pela professora formadora) norteia a atenção ou não às periféricas, pois, como vimos, a formadora afirmava que não era possível abordar cem por cento das crenças em todas as aulas, mas entendemos que essa limitação se refere às crenças periféricas, porque a central perpassa tudo. O fato de a crença central estar ligada à identidade e à emoção e poder ter, conforme os dados da pesquisa, uma função norteadora amplia o escopo. Em outras palavras, o presente estudo aprofunda e amplia a noção do que seria crença central e crenças periféricas e qual é o papel delas no contexto de ensino/aprendizagem. Uma

terceira contribuição da pesquisa estaria relacionada à questão de termos inserido também, em um estudo na área de crenças, a investigação das perspectivas dos alunos, professores em formação, em relação às crenças de sua docente formadora. Até o presente momento, não temos conhecimento, na literatura de crenças, de estudos que tenham tido como propósito pesquisar como os acadêmicos de cursos de Letras percebem as crenças de seus professores formadores. Acreditamos, assim, que essa inserção das reflexões dos alunos se configure como um passo a mais nas investigações do construto crenças, podendo propiciar uma análise mais ampla do objeto em questão, já que se trata de um outro olhar de alguém diretamente envolvido no processo.

Na esfera pessoal, esse trabalho contribuiu grandemente para o crescimento profissional da própria pesquisadora, pois, ao investigar as crenças de outra formadora, pôde pensar e analisar criticamente acerca de suas próprias crenças sobre o que significa ser uma professora formadora nos dias atuais no contexto da licenciatura em Letras Inglês em que atua. Compartilho das crenças de Selma e, semelhantemente, percebo que minha prática pedagógica enquanto formadora, além das leituras e estudos realizados, é orientada por aquilo que acredito, reforçando, assim, inquestionavelmente, a importância de identificarmos nossas próprias crenças e refletirmos acerca da influência que exercem em nossa atuação profissional, em especial, por sermos responsáveis pela formação de futuros professores de línguas.

Consideramos também que nosso estudo possa, modestamente, ter contribuído para o enriquecimento profissional e acadêmico de Selma, Arthur e Roy ao oferecer um espaço para discussão e reflexões sobre as crenças a respeito do bom professor formador, bem como suas influências em suas práticas pedagógicas e formação acadêmica. O relato espontâneo dos alunos sobre suas participações na pesquisa, que apresentamos na seção que tratou das reflexões, nos indica esse caminho, gratificando e motivando-nos a prosseguir em nossa jornada enquanto professora formadora e pesquisadora.

Por fim, cientes de que os resultados obtidos na presente investigação dizem respeito ao contexto em que foi realizada, entendemos que eles, todavia, podem inspirar questões em outros trabalhos e proporcionar aos indivíduos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem momentos de reflexões a respeito de “seus próprios contextos de trabalho e salas de aula” (TELLES, 2002, p. 110). Esperamos, assim, que esses dados possam ser úteis a pesquisadores e profissionais do campo de ensino que se interessem pela investigação do construto crenças, tão importante no processo de se ensinar e aprender línguas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Refletir na prática. *Nova Escola*, n. 154, 2002. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/154_ago02/html/fala_mestre.> Acesso em 23 jan. 2016.
- _____. Refletir faz a diferença. *Nova Escola*, 2011 (Entrevista). Disponível em: <[http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/isabel-alarcao-fala-formacao-docente-escola-reflexiva-629883.shtml.](http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/isabel-alarcao-fala-formacao-docente-escola-reflexiva-629883.shtml)> Acesso em 23 jan. 2016.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudos de Caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 51-54, 1984.
- _____. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005.
- AQUINO, N. R. M. O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. *Cadernos do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*, Rio de Janeiro, v. XVII, n. 4, p. 158-168, 2013.
- ARAGÃO, R. Emoções e pesquisas narrativas: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.
- ARAÚJO, A. D. Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 85-94.
- ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. 2004. 183 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.
- BARATA, M. C. C. M. *Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. 2006. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. *A Cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos de Letras*. 1995. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

_____. *Understanding teachers' and students' language beliefs in experience: a Deweyan approach*. 2000. 357 f. Tese (Doutorado em Formação de Professores) - The University of Alabama. Alabama, 2000.

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

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

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

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

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

_____. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). *Emoções, reflexões, (trans) formações de alunos, professores, e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-81.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 11-29.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). *Emoções, reflexões, (trans) formações de alunos, professores, e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010.

BASSETTI, M. Z. *A Gramática da Língua Inglesa no ensino público: implementação de uma proposta pedagógica voltada para a comunicação*. 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2006.

BAX, S. Roles for a teacher educator in context-sensitive teacher education. *ELT Journal*, v. 51, n. 3, p. 232-241, 1997.

BELAM, P. V. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular*. 2004. 282 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2004.

BENSON, P.; CHIK, A.; GAO, X.; HUANG, J.; WANG, W. Qualitative Research in Language Teaching and Learning Journals. *The Modern Language Journal*, Malden, v. 93, n. 1, p. 79-90, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BOMFIM, B. B. S. B. *Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora*. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

BOMFIM, R. *Babel de Vozes: crenças de professores de inglês instrumental sobre tradução*. 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

BORGES, T. D. *Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas*. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

_____. A comunidade imaginada “Irlanda”: crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 241-267, 2008.

_____. Crenças de professoras de inglês em pré-serviço a respeito da comunidade imaginada “Estados Unidos”. *Revista Humanidades*, Fortaleza, v. 29, n. 2, p. 210-230, 2014.

BORGES, T. D.; PAULA FERNANDES, A. E.; BARCELOS, A. M. F. Como crenças vêm sendo investigadas? Um levantamento inicial. *Contexturas*, São Paulo, n. 11, p. 29-48, 2007.

BORGES, T. D.; LAGO, N. A. do.; OLIVEIRA, V. G. “O bom professor de inglês é fluente na fala e na escrita, e tem conhecimentos gerais da cultura estrangeira”: crenças de uma formanda do curso de Letras. *Intercâmbio*, São Paulo, v. XXIV, p. 42-64, 2011.

_____. O Professor de Inglês em Formação Inicial em Foco: Investigando as Crenças de um Acadêmico Ingressante em Letras Inglês Acerca do Processo de Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa. *Gláuks*, Viçosa, v. 13, n. 1, p. 30-51, 2013.

BORSATTI, D. A. *Leitura, identidade e crenças no aprendizado de língua inglesa: um estudo comparativo entre estudantes brasileiros e portugueses*. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Ensino Fundamental - *Referenciais para a Formação de Professores para a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília, 2002.

BROSSI, G. C. *Crenças e ações de uma professora de língua estrangeira (Inglês) sobre o planejamento de curso e a aprendizagem: um estudo de caso*. 2008. 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

BROWN, J.; WHITE, C. J. Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System*, v. 38, p. 432-443, 2010.

BUENO JUNIOR, S. S. *Crenças de alunos sobre produção textual em língua inglesa na EAD*. 2011. 222 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

CALDAS, S. de M. *Crenças de uma professora formadora a respeito do papel do professor de língua estrangeira (Inglês)*. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

CAMPOS, G. P. C. *As crenças sobre leitura em língua estrangeira de uma professora e seus alunos: um estudo de caso*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás - Regional Goiânia. Goiânia, 2006.

CARAZZAI, M. R. P. *Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and practices*. 2002. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Literatura Correspondente) - Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 21-40.

_____. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHENG, Y. S. Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, v. 35, n. 5, p. 647-656, 2002.

COELHO, H. S. H. “*É possível aprender inglês em escolas públicas?*” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

_____. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso*. 2011. 175 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. New York: Routledge, 2007.

COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. 279 f. Tese (Doutorado em

Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

COSTA, M. A. I. R. da. *Crenças e/ou cultura? De onde vêm as crenças dos professores de inglês de escolas públicas do DF sobre livros-textos*. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

COZBY, P. C. *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

CRUZ, A. C. G. Concepções docentes sobre o ensino de gramática: depoimentos de integrantes de um projeto público educacional. Simpósio: Necessárias interfaces entre a linguística e o ensino de gramática. In: *15º InPLA (15º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada)*. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2005.

DANIEL, F. G. *A formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática em questão*. 2009. 317 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2009.

DAVIS, K. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. *TESOL Quarterly*, Virginia, v. 29, n. 3, p. 427-453, 1995.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 8-22, 2008.

DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 11, p. 113-132, 2008.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 131-151.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Pesquisas em linguagem: o que elas revelam sobre um projeto de educação continuada. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2009. p. 67-81.

FERNANDES, A. E. de. P. *Crenças dos gestores sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa e motivação do professor*. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Linguísticos) - Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2011.

FERNANDES, V. L. D. *As crenças e a práxis de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo*. 2005. 219 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 11-45.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; ASSIS, N. A. L. A autoestima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. UFG, 2006. p. 165-199.

FINARDI, K. *Teachers' use of and beliefs on ludic language in the foreign language class*. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Literatura Correspondente) - Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

FLAIN-FERREIRA, A. L. *Crenças sobre o conceito e o papel da avaliação no ensino de língua estrangeira em um contexto de formação inicial: um estudo de caso*. 2005. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2005.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, Virginia, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.

_____. Teacher learning in second language teacher education: A socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2001.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. Conceptions of teaching and education of second language teachers. *TESOL Quarterly*, Virginia, v. 27, n. 2, p. 193-216, 1993.

FREITAS, S. S. *Crenças de professores de inglês sobre metodologias de ensino de LE em contexto de franquias de idiomas*. 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2016.

GABRIEL, G. de. A. *Práticas e leitura literária em aulas de FLE: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de Francês na UECE*. 2013. 294 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2013.

GARBUIO, L. M. *Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa*. 2005. 207 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

GARCIA, P.; ASENCION, Y. Interlanguage development of Spanish learners: comprehension, production, and interaction. *The Canadian Modern Language Review*, Toronto, v. 57, p. 377-401, 2001.

GIMENEZ, N. T. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. 1994. 343 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Lancaster University. Lancaster, 1994.

_____. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

GOMES, Y. L. S. *As crenças de formandos de português e de espanhol acerca da variação linguística: um estudo na perspectiva da complexidade*. 2012. 169 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

GREEN, J. L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. B. *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ: LEA, 2006.

GUSMÃO, G. V. de. *Crenças sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa presentes em narrativas de docentes*. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2015.

HALU, R. C. O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 161-174, 2014.

HAYASHI, R. K. S. *Não existe material ideal, né? Crenças, experiências e ações sobre o material didático de língua japonesa (como LE) na universidade*. 2015. 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

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

_____. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, Oxford, v. 27, n. 4, p. 557-576, 1999.

JOHNSON, D. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman, 1992.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, Oxford, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

_____. *Understanding language teaching*. The Pennsylvania State University. Heinle & Heinle Publishers, 1999.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

JORDÃO, C. M. Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013. p. 77-91.

KENNEDY, M. M. An Agenda for Research on Teacher Learning. *National Center for Research on Teacher Learning*, Michigan, p. 1-27, 1991.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília n. 8, p. 58-71, 1998.

LAIA, D. dos. P. *A escrita como prática pedagógica através das vozes dos alunos: suas crenças sobre o processo e a produção de textos escritos em LE (Inglês)*. 2006. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (Org.). *Learners and language learning*. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998. p. 207-226.

LAZARATON, A. Qualitative research in Applied Linguistics: a progress report. *TESOL Quarterly*, Virginia, v. 29, n. 3, p. 455-472, 1995.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf> Acesso em: 01 ago. 2016.

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

_____. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 11-36.

LIBERALLI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.

LIMA, F. S. de. Mapeamento da pesquisa de crenças no ensino de línguas com foco na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa de formação de professores de línguas. *Anais do IX Encontro do CELSU (Círculo de Estudos Linguísticos do Sul)*. Palhoça: 2010. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Fernando%20de%20Lima.pdf>> Acesso em: 17 jan. 2016.

LIMA, M. dos S.; PIRES, T. L. S. Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 295-315, 2014.

LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

LUZ, L. T. A.; CARLOS, V. G. Concepções de um professor de inglês sobre as significações do conceito de “bom professor”. *Ideação*, Foz do Iguaçu, v. 7, p. 85-98, 2005.

LUZ, L. T. A. *Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira*. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006.

MACHADO, P. R. de A. C. *Crenças e competências docentes em EAD em um contexto de formação de professores de língua espanhola*. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás - Regional Goiânia. Goiânia, 2011.

MADEIRA LOURENÇO, F. F. *Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma*. 2006. 252 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

MARQUES, E. A. *Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura*. 2001. 247 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2001.

MARQUES, M. F. *Discutindo as crenças e as percepções de uma professora universitária e de seus alunos sobre dois tipos de avaliação oral de língua inglesa: um estudo de caso*. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás - Regional Goiânia. Goiânia, 2008.

MARQUES DE OLIVEIRA, A. W. *É assim que eu escrevo: estratégias de aprendizagem de Kanji e crenças de professores de língua japonesa em formação*. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

MASTRELLA, M. R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás - Regional Goiânia. Goiânia, 2002.

_____. Ansiedade e crenças: considerações sobre a afetividade em sala de aula de língua inglesa. In: MELLO, H. A. B.; DALACORTE, M. C. F. (Org.). *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia: Ed. UFG, 2005. p. 115-153.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 3-14.

MAZZA, F. T.; ALVAREZ, A. M. A formação e a identidade do professor de língua inglesa. *Acta Semiotica et Linguística*, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 185-198, 2011.

MEHRA, B. Bias in qualitative research: voices from an online classroom. *The Qualitative Report*, v. 7, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-1/mehra.html>> Acesso em: 25 jan. 2016.

MIZUKAMI, M. da. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2005.

MOITA LOPES, L. P da. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor pesquisador. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Oficina de Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996. p.179-190.

MORAES, R. N. *A cultura de avaliar de uma professora no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação de professores*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2005.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, V.; MONTEIRO, D. C. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 1, p. 205-221, 2010.

MOSKOWITZ, G. *Caring and sharing in the foreign language class*. Rowley: Newbury House, 1978.

MURPHEY, T. *Language Hungry!* Tokyo: MacMillan Language House, 1998.

NASCIMENTO, C. F. Cognições dos professores de língua inglesa: foco na formação e no papel do professor. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XXIV, p. 13-41, 2011.

NAZAR, R. M. G. *A formação do professor, a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências para ensinar*. Disponível em: <<http://unicastelo.br/portal/a-formacao-do-professor-a-pratica-reflexiva-e-o-desenvolvimento-de-competencias-para-ensinar/>> Acesso em: 31 ago. 2016.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, A. C. T. de. *Formação continuada de professores de língua inglesa: suas crenças e expectativas*. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, A. P. G. de. *Crenças de uma professora de língua inglesa: o papel do professor e as influências contextuais em foco*. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

OLIVEIRA, B. M. de. *Crenças, motivações e identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular*. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Linguísticos) - Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2016.

OLIVEIRA, C. P. O papel dos estudos sobre crenças na formação do professor de LE. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 35, p. 242-262, 2010.

OLIVEIRA, E. C. Crenças de professores em formação. *Anais do III Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais e III Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do CEFET - MG*. Belo Horizonte: 2001. p. 43-55.

_____. *Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2008.

OLIVEIRA, L. A. M. Eu até hoje não sei se devo ensinar gramática: concepções sobre gramática e seu ensino. Simpósio: Conceptualização e reconceptualização de linguagem por professores de línguas. In: *15º InPLA (15º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada)*. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2005.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A WWW e o Ensino de Inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

_____. Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013. p. 9-11.

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

PAPI, M. The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: a structural equation modeling approach. *System*, v. 38, p. 467-479, 2010.

PATTON, M. Q. *Qualitative Evaluation and Methods*. California: SAGE Publications, 1990.

PAULA FERNANDES, A. E.; BORGES, T. D. Uma visão discente sobre os fatores causadores de ineficiência da disciplina língua inglesa no ensino fundamental público e privado em minas gerais aponta, entre outros, a necessidade de maior ética interdisciplinar. *Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 2, p. 1-14, 2008.

_____. A formação do professor de inglês em uma instituição particular. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 10, n. 1, p. 91-110, 2011.

PEREIRA, P. G. *Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de LE: as crenças e a prática de dois professores de inglês*. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás - Regional Goiânia. Goiânia, 2007.

PERINA, A. A. *As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios*. 2003. 92 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

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

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 5-19, 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a02.pdf>> Acesso em: 23 jan. 2016.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-64.

PIRES, A. P. da S. *Crenças de graduandos de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de pronúncia: atitudes, valores e mitos*. 2007. 238 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

PITELI, M. L. *A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem*. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2006.

PORTO, C. V. *Percepções de professoras de Letras/inglês sobre avaliação da aprendizagem: um estudo de caso*. 2003. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

PRENSKI, M. Changing Paradigms: from “being taught” to “learning on your own with guidance”. *Educational Technology*, p. 1-3, 2007. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-ChangingParadigms-01-EdTech.pdf>> Acesso em: 28 set. 2016.

QUAST, K. Crenças/representações de professores de língua inglesa sobre o processo de ensino/aprendizagem de fonologia. Simpósio: O professor de línguas estrangeiras em contextos diversos; representações e auto-avaliação. In: *15º InPLA (15º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada)*. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2005.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge Language Education, 1994.

ROCHA, M. O. dos. S. *Práticas de oralidade a partir do texto teatral em aulas de E/LE: revendo crenças de professoras de espanhol do núcleo de línguas - Campus Fátima da UECE*. 2016. 313 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2016.

ROCHA, M. S. da. *Cognições de futuros e atuais professores sobre como motivar alunos*. 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Comunicação de Artes, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2002.

RODRIGUES, R. M. Concepções do professor sobre o ensino de gramática em LE. Simpósio: O ensino e a pesquisa em línguas estrangeiras sob diversas perspectivas. In: *15º InPLA (15º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada)*. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2005.

RODRIGUES, V. L. B. *O uso do texto literário nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Porto Velho: a relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar*. 2011. 236 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2011.

ROZENFELD, C. C. de F. *Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira*. 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

SABOIA, A. L. *A transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE: crenças de professores formadores e em formação do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMEAM)*. 2012. 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2012.

SABOTA, B. Traçando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed da UFG, 2006. p. 81-109.

SANTOS, M. M. dos. *A prática pedagógica e sua influência nas crenças do professor de LE*. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2000.

SCHWANDT, T. A. Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 189-213.

SELIGER, H.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SILVA, G. M. da. *O uso do texto literário nas aulas de Espanhol no ensino médio das escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE*. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2011.

SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. 2000. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2000.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. 2005. 243 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

SILVA, R. M. R. da. *O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame*. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

SILVA, S. V. *Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos*. 2004. 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás - Regional Goiânia. Goiânia, 2004.

SOARES, I. M. F.; BEJARANO, N. R. R. Crenças dos professores e formação docente. *Revista Faced*, Salvador, v. 13, n.14, p. 55-71, 2008.

SOARES, J. da S.; CARVALHO, R. C. M. de.; CARAZZAI, M. R. P. Crenças de duas alunas-professoras sobre o ensino de inglês como língua estrangeira em escola pública. *Travessias*, Cascavel, n. 2, p. 1-11, 2008.

SÓL, V. dos. S. *A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e duas professoras em formação*. 2004. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

SOUSA, L. T. C. Concepções de leitura e formação do aluno em aulas de língua inglesa no ensino médio. Simpósio: O ensino e a pesquisa em línguas estrangeiras sob diversas perspectivas. In: *15º InPLA (15º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada)*. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2005.

SOUSA, M. O.; LAGO, N. A. O ensino de inglês como língua estrangeira no contexto colaborativo e a formação crítica do professor. *Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI*. Florianópolis: 2012. p. 1-12.

SOUSA, S. C. T. de.; SOARES, M. E. O ensino/aprendizagem de língua estrangeira: uma análise à luz das memórias discursivas dos alunos de Letras. *Revista de Letras*, Fortaleza, v. 1, n. 31, p. 87-92, 2012.

SOUZA, F. E. de. Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira. *Anais do I Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (I EDIPE)*. Goiânia: 2003. s/p. Disponível em: <<http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/index.htm>> Acesso em: 09 mar. 2015.

SOUZA, A. M. C. de. *Obediência ou transgressão? Eis a questão!* Crenças de professores de língua inglesa de cursos livres sobre a utilização do livro didático. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

SOUZA, J. P. J. de. *Crenças de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre avaliação contínua nos ciclos de desenvolvimento humano: um estudo de caso*. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

SOUZA, M. O. P. de. *O ensino da gramática da língua inglesa em um contexto de escola pública: crenças, abordagens e motivação*. 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2007.

STURM, L. *As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática: um estudo de caso*. 2007. 138 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

TASET, I. E. *As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira*. 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

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

TORRES, A. C. G. Representações a respeito da leitura em língua estrangeira de alunos de graduação em engenharia. In: *15º InPLA (15º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada)*. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2005.

VECHETINI, L. R. *Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes*. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Rev SOCERJ*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, set/out, p. 383-386, 2007.

VIANA, K. M. N. *Baseado em fatos reais: papéis do formador na (trans) formação inicial de professores de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Instituto de Letras, UnB, 2011.

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

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 219-231. 2006.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, Harvard, n. 57, v. 1, p. 23-49, 1987.

_____. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

ZOLNIER, M. da. C. A. P. *Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada*. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 45-74.

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

_____. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Org.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p. 103-117.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professora Formadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Se tiver dúvidas, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone (62) 3521-1215.

♦ INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: O que significa ser um bom professor formador de línguas? Crenças de uma professora formadora de língua inglesa sobre o seu papel e as percepções de seus alunos, professores em formação

Pesquisadora Responsável: Doutoranda Tatiana Diello Borges

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (64) 8124-6614

Correio eletrônico: tatiana.diello@gmail.com

O objetivo geral deste trabalho é contribuir para os estudos de crenças e de formação de professores, no campo de ensino/aprendizagem de línguas, investigando as (a) crenças de professores formadores de língua inglesa de um curso de Letras Inglês de uma universidade pública da região centro-oeste do Brasil acerca do papel do professor formador de língua estrangeira (inglês) e (b) percepções de seus alunos, professores em formação, em relação às suas crenças. Os objetivos específicos do projeto são: (1) Realizar um levantamento das crenças dos docentes formadores sobre o que significa ser um bom professor formador de inglês; (2) Verificar se algumas de suas crenças são perceptíveis em suas aulas; (3) Analisar possíveis relações entre as crenças dos professores formadores sobre o papel do professor formador de inglês e o modo como conduz sua prática docente; (4) Verificar as percepções de seus alunos, professores em formação, acerca das crenças dos professores participantes; e, (5) Discutir com os docentes formadores e seus discentes as crenças/percepções levantadas, ajudando-os a refletir sobre a influência dessas no processo de ensino/aprendizagem.

O presente projeto, em breves palavras, se justifica por três razões: (1) Carência de estudos na área de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas que tenham como participantes professores formadores; (2) Necessidade de continuação de pesquisas mais profundas que focalizem crenças mais específicas e (3) Contribuição para os professores formadores do curso de Letras Inglês e seus alunos, professores em formação, pois se sabe como é importante para o docente, tanto o em serviço quanto o em pré-serviço, poder refletir sobre suas crenças/percepções a respeito do processo de ensino/aprendizagem - no caso em questão, a respeito do papel do professor formador - ao longo de sua carreira/formação.

A seguir, detalharemos os procedimentos que serão utilizados para a coleta dos dados dessa pesquisa:

- Questionário a ser preenchido pelos professores formadores no início da pesquisa, com os seguintes objetivos: (a) obter informações pessoais, acadêmicas e profissionais, (b) realizar o levantamento de suas crenças sobre o papel do professor formador de língua inglesa e (c) servir como base das entrevistas.
- Narrativas escritas pelos docentes formadores após a aplicação dos questionários, com o propósito de tentar compreender melhor suas crenças acerca do papel do professor formador ao longo do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa.
- Entrevistas individuais com os professores formadores elaboradas com base nas respostas obtidas nos questionários e nas narrativas, assim como nas observações das aulas e anotações tomadas ao longo dessas observações, com o objetivo de proporcionar uma oportunidade aos participantes de elaborarem suas experiências e refletirem sobre elas.

- Observações de aulas, acompanhadas de notas de campo, com os seguintes propósitos: (a) comparar dados dos questionários, das narrativas e entrevistas com as ações; e, (b) servir como outra fonte para a triangulação de dados.
- Grupo de discussão realizado entre os professores formadores e seus alunos, professores em formação, e a pesquisadora responsável, com o propósito de (a) conversar sobre as crenças mais comuns dos docentes em relação ao tema dessa pesquisa - o papel do professor formador de inglês - e as percepções dos alunos quanto a essas crenças e (b) abrir um espaço para que os participantes possam refletir a respeito da influência dessas crenças ao longo do processo de se ensinar/aprender língua inglesa. Os tópicos discutidos nesse grupo serão elaborados tendo como base principal as entrevistas e as narrativas, mas também serão consideradas as afirmativas feitas pelos participantes nos questionários.

* As entrevistas, assim como o grupo de discussão, serão realizadas fora do horário de aulas dos docentes, serão marcadas com antecedência e terão a duração de 30 minutos.

Os benefícios da pesquisa para os professores formadores de Letras Inglês são, dentre outros: (a) oportunidade de reflexão acerca de suas crenças relacionadas ao que significa ser um bom professor formador de língua inglesa e sua influência no processo de ensino/aprendizagem desse idioma, (b) melhor desenvolvimento desse processo no contexto em questão e (c) compartilhamento dos resultados obtidos com seus pares.

Em relação aos desconfortos e riscos possíveis, os docentes formadores podem sentir-se um pouco constrangidos ao falarem de suas crenças acerca de seu papel enquanto professor formador. Contudo, o autoconhecimento dessas pode contribuir para que tenham a oportunidade de refletir a respeito da influência das crenças em suas atitudes e decisões tomadas em sala de aula, pois, como Johnson (1994) frisa muito bem, as crenças são capazes de influenciar o que realizam, sentem e sabem em relação ao processo de ensino/aprendizagem.

Os professores formadores podem sentir-se ainda um pouco desconfortáveis em relação ao fato de suas crenças sobre o que significa ser um bom professor formador serem expostas a seus alunos. Entretanto, este trabalho não se constitui como foro judiciário, com a intenção de julgar os participantes. Pelo contrário, a intenção é contribuir com sua prática docente, na medida em que nos dispomos a um estudo acurado das crenças que subjazem a ela, facilitando, para os docentes formadores, o conhecimento de seus próprios motivos e teorias pessoais. Ademais, os professores não serão ridicularizados em função de suas crenças.

Os dados serão coletados de março a setembro de 2014. Garantimos o sigilo dos dados informados pelos participantes da pesquisa e estamos à disposição para prestar qualquer esclarecimento, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia utilizada, sobre a análise dos dados, ou quaisquer outras informações referentes ao estudo.

A divulgação dos resultados acontecerá na defesa da tese, em eventos científicos da área e por meio de artigos científicos. Não haverá despesas pessoais para o voluntário e qualquer despesa adicional será ressarcida pela pesquisadora por meio do orçamento da pesquisa.

Você tem a total liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma.

Tatiana Diello Borges
Pesquisadora Responsável

♦ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
RG _____ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“O que significa ser um bom professor formador de línguas? Crenças de uma professora formadora de língua inglesa sobre o seu papel e as percepções de seus alunos, professores em formação”**, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora responsável, doutoranda Tatiana Diello Borges, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos, desconfortos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar:

Testemunhas (não ligadas à pesquisadora responsável):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Se tiver dúvidas, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone (62) 3521-1215.

♦ INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: O que significa ser um bom professor formador de línguas? Crenças de uma professora formadora de língua inglesa sobre o seu papel e as percepções de seus alunos, professores em formação

Pesquisadora Responsável: Doutoranda Tatiana Diello Borges

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (64) 8124-6614

Correio eletrônico: tatiana.diello@gmail.com

O objetivo geral deste trabalho é contribuir para os estudos de crenças e de formação de professores, no campo de ensino/aprendizagem de línguas, investigando as (a) crenças de professores formadores de língua inglesa de um curso de Letras Inglês de uma universidade pública da região centro-oeste do Brasil acerca do papel do professor formador de língua estrangeira (inglês) e (b) percepções de seus alunos, professores em formação, em relação às suas crenças. Os objetivos específicos do projeto são: (1) Realizar um levantamento das crenças dos docentes formadores sobre o que significa ser um bom professor formador de inglês; (2) Verificar se algumas de suas crenças são perceptíveis em suas aulas; (3) Analisar possíveis relações entre as crenças dos professores formadores sobre o papel do professor formador de inglês e o modo como conduz sua prática docente; (4) Verificar as percepções de seus alunos, professores em formação, acerca das crenças dos professores participantes; e, (5) Discutir com os docentes formadores e seus discentes as crenças/percepções levantadas, ajudando-os a refletir sobre a influência dessas no processo de ensino/aprendizagem.

O presente projeto, em breves palavras, se justifica por três razões: (1) Carência de estudos na área de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas que tenham como participantes professores formadores; (2) Necessidade de continuação de pesquisas mais profundas que focalizem crenças mais específicas e (3) Contribuição para os professores formadores do curso de Letras Inglês e seus alunos, professores em formação, pois, se sabe como é importante para o docente, tanto o em serviço quanto o em pré-serviço, poder refletir sobre suas crenças/percepções a respeito do processo de ensino/aprendizagem - no caso em questão, a respeito do papel do professor formador - ao longo de sua carreira/formação.

A seguir, detalharemos os procedimentos que serão utilizados para a coleta dos dados dessa pesquisa:

- Questionário a ser preenchido pelos alunos, professores em formação, no início da pesquisa, com os seguintes objetivos: (a) obter informações pessoais, acadêmicas e profissionais como, por exemplo, que razões os levaram a cursar Letras Inglês e (b) servir como base das entrevistas.
- Entrevistas individuais com os alunos-participantes que ocorrerão da seguinte forma: após o levantamento inicial das crenças dos docentes formadores sobre o papel do professor formador e a apresentação delas, por escrito, aos alunos participantes, será solicitado deles um texto no qual expressarão suas percepções quanto a essas crenças. Posteriormente à escrita e entrega do texto, serão realizadas entrevistas com os discentes a fim de detectar suas percepções e clarificar as afirmativas feitas.
- Grupo de discussão realizado entre os professores formadores e seus alunos, professores em formação, e a pesquisadora responsável, com o propósito de (a) conversar sobre as crenças mais comuns dos docentes em relação ao tema dessa pesquisa - o papel do professor formador de inglês - e as percepções dos alunos quanto a essas crenças e (b) abrir um espaço para que os

participantes possam refletir a respeito da influência dessas crenças ao longo do processo de se ensinar/aprender língua inglesa. Os tópicos discutidos nesse grupo serão elaborados tendo como base principal as entrevistas e as narrativas, mas também serão consideradas as afirmativas feitas pelos participantes nos questionários.

* As entrevistas, assim como o grupo de discussão, serão realizadas fora do horário de aulas dos alunos, serão marcadas com antecedência e terão a duração de 30 minutos.

Os benefícios da pesquisa para os alunos, professores em formação de Letras Inglês, são, dentre outros: (a) oportunidade de reflexão acerca de suas percepções relacionadas ao que significa ser um bom professor formador de língua inglesa e sua influência no processo de ensino/aprendizagem desse idioma, (b) enriquecimento da formação acadêmica dos alunos envolvidos, professores em formação, que se estende a sua prática profissional - e, por conseguinte, a seus futuros alunos -, (c) melhor desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa no contexto em questão e (d) compartilhamento dos resultados obtidos com seus pares.

Em relação aos desconfortos e riscos possíveis, os alunos podem sentir-se receosos ao emitirem suas percepções acerca das crenças de seus professores sobre o que significa ser um bom professor formador. Entretanto, este trabalho não se constitui como foro judiciário, com a intenção de julgar os participantes. Pelo contrário, a intenção é contribuir com sua formação docente, na medida em que nos dispomos a um estudo acurado das crenças/percepções que subjazem a ela, facilitando, para os participantes, o conhecimento de seus próprios motivos e teorias pessoais. Ademais, os alunos não sofrerão nenhum tipo de perseguição ou coerção, ao exporem suas percepções.

Os dados serão coletados de março a setembro de 2014. Garantimos o sigilo dos dados informados pelos participantes da pesquisa e estamos à disposição para prestar qualquer esclarecimento, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia utilizada, sobre a análise dos dados, ou quaisquer outras informações referentes ao estudo.

A divulgação dos resultados acontecerá na defesa da tese, em eventos científicos da área e por meio de artigos científicos. Não haverá despesas pessoais para o voluntário e qualquer despesa adicional será ressarcida pela pesquisadora por meio do orçamento da pesquisa.

Você tem a total liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma.

Tatiana Diello Borges
Pesquisadora Responsável

♦

♦ **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, _____,
RG _____ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“O que significa ser um bom professor formador de línguas? Crenças de uma professora formadora de língua inglesa sobre o seu papel e as percepções de seus alunos, professores em formação”**, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora responsável, doutoranda Tatiana Diello Borges, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos, desconfortos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.
Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar:

Testemunhas (não ligadas à pesquisadora responsável):

Nome: _____ Assinatura: _____
Nome: _____ Assinatura: _____

Apêndice 3 - Questionário Aberto - Professora

QUESTIONÁRIO

Este questionário que você está recebendo visa uma coleta de dados para o projeto de pesquisa de doutorado intitulado: “*O que significa ser um bom professor formador de línguas? Crenças de uma professora formadora de língua inglesa sobre o seu papel e as percepções de seus alunos, professores em formação*”. Por favor, responda-o o mais sinceramente possível, para que os resultados sejam fiéis. Comprometemo-nos a manter em sigilo o seu nome, empregando somente o pseudônimo por você escolhido. Antecipadamente agradecemos a colaboração!

Nome

Pseudônimo

PARTE I - Informações pessoais, acadêmicas e profissionais

1. Idade: () entre 20 e 25 anos () entre 25 e 30 anos () entre 30 e 35 anos () entre 35 e 40 anos () acima de 40 anos
2. Sexo: () M () F
3. Naturalidade:
4. Qual a sua formação? () especialista () mestre () doutor () outro
5. Você estudou inglês em escolas de idiomas? () Sim () Não
6. Se afirmativo, em qual (ais) escola (s)?
7. Durante quanto tempo?
8. Com relação a experiências no exterior: () já tive Onde? Quanto tempo? () nunca tive
9. Fala outra língua? Qual (ais)? Gostaria de aprender? Quais? Por quê?
10. Outros membros da família falam outro idioma? Qual (ais)?
11. Participação em seminários / congressos / palestras de E/LE:
Como ouvinte: Como apresentador:
() raramente. () raramente.
() frequentemente. () frequentemente
() nunca. () nunca.
() _____ () _____
12. Faz parte de algum grupo de pesquisa? Qual?
13. Há quanto tempo atua no curso de Letras Inglês?
14. Quais disciplinas ministra na licenciatura em língua inglesa?
15. Além de professor (a) da graduação, exerce outras funções? Quais?
16. Quais fatores influenciaram a sua opção pelo ensino num curso de formação de professores de línguas?

PARTE II - Levantamento de crenças sobre o que significa ser um bom professor formador de língua inglesa

* Não há respostas certas ou erradas. O interesse aqui é apenas nas suas opiniões! *

1. Para você, quais são os elementos de uma boa aula de inglês das aulas que você ministra na licenciatura de Letras Inglês?
2. Em sua opinião e, de acordo com a sua experiência como formador (a) de professores de língua inglesa, que aspectos caracterizam o papel do (a) formador (a) que deseja preparar profissionais dessa língua?
3. Mencione algo que um professor formador de inglês **não deve fazer** para ensinar melhor e algo que ele **deve fazer**.

4. Em sua opinião, qual é o papel do professor formador em relação ao futuro acadêmico e profissional de seus alunos?
5. Para você, qual o segredo do sucesso de um professor formador de língua inglesa?
6. Em sua opinião, qual o papel das crenças no processo de formação?

MUITO OBRIGADA!

Apêndice 4 - Questionário Piloto - Professora

QUESTIONÁRIO

Este questionário que você está recebendo visa uma coleta de dados para o projeto de pesquisa de doutorado intitulado: “*O que significa ser um bom professor formador de línguas? Crenças de uma professora formadora de língua inglesa sobre o seu papel e as percepções de seus alunos, professores em formação*”. Por favor, responda-o o mais sinceramente possível, para que os resultados sejam fiéis. Comprometemo-nos a manter em sigilo o seu nome, empregando somente o pseudônimo por você escolhido. Antecipadamente agradecemos a colaboração!

Nome

Pseudônimo

PARTE I - Informações pessoais, acadêmicas e profissionais

1. Idade: () entre 20 e 25 anos () entre 25 e 30 anos () entre 30 e 35 anos
() entre 35 e 40 anos () acima de 40 anos
2. Sexo: () M () F
5. Naturalidade:
6. Qual a sua formação? () especialista () mestre () doutor () outro
5. Você estudou inglês em escolas de idiomas? () Sim () Não
6. Se afirmativo, em qual (ais) escola (s)?
7. Durante quanto tempo?
8. Com relação a experiências no exterior: () já tive Onde? Quanto tempo?
() nunca tive
9. Fala outra língua? Qual (ais)? Gostaria de aprender? Quais? Por quê?
10. Outros membros da família falam outro idioma? Qual (ais)?
11. Participação em seminários / congressos / palestras de E/LE:
Como ouvinte: Como apresentador:
() raramente. () raramente.
() frequentemente. () frequentemente
() nunca. () nunca.
() _____ () _____
12. Faz parte de algum grupo de pesquisa? Qual?
13. Há quanto tempo atua no curso de Letras Inglês?
14. Quais disciplinas ministra na licenciatura em língua inglesa?
15. Além de professor (a) da graduação, exerce outras funções? Quais?
16. Quais fatores influenciaram a sua opção pelo ensino num curso de formação de professores de línguas?

PARTE II - Levantamento de crenças sobre o que significa ser um bom professor formador de língua inglesa

* Não há respostas certas ou erradas. O interesse aqui é apenas nas suas opiniões! *

1. Para você, quais são os elementos de uma boa aula de literaturas de língua inglesa das aulas que você ministra na licenciatura de Letras Inglês?
2. Em sua opinião e, de acordo com a sua experiência como formador (a) de professores de língua inglesa, que aspectos caracterizam o papel do (a) formador (a) que deseja preparar profissionais dessa língua?

3. Mencione algo que um professor formador de inglês **não deve fazer** para ensinar melhor e algo que ele **deve fazer**.
4. Em sua opinião, qual é o papel do professor formador em relação ao futuro acadêmico e profissional de seus alunos?
5. Para você, qual o segredo do sucesso de um professor formador de língua inglesa?
6. Em sua opinião, qual o papel das crenças no processo de formação?

MUITO OBRIGADA!

QUESTIONÁRIO

132

Apêndice 6 - Questões Norteadoras para Narrativa Piloto

NARRATIVA

Nesta etapa da coleta de dados do projeto de pesquisa de doutorado intitulado “*O que significa ser um bom professor formador de línguas? Crenças de uma professora formadora de língua inglesa sobre o seu papel e as percepções de seus alunos, professores em formação*” escreva, por favor, sobre sua estória de formador (a) de professores de língua inglesa, desde quando começou a atuar até o presente momento. Abaixo seguem algumas questões que podem ser utilizadas como guias em sua narrativa, mas, por favor, não as responda apenas. Escreva um texto!

Nome

Pseudônimo

- 1.** Como tem sido a sua experiência enquanto formador (a) de professores de inglês no contexto em que atua? Ressalte pontos positivos e negativos dessa experiência e o que aprendeu com eles;
- 2.** Relate (narre detalhadamente) momentos importantes de sua atuação como professor (a) formador (a) no curso de Letras Inglês;
- 3.** Quais eram suas expectativas antes de iniciar seu trabalho na área de formação de professores no curso de Letras Inglês nesta universidade?;
- 4.** O que tem achado das aulas de inglês nas disciplinas que vem ministrando no curso de Letras Inglês desta instituição?;
- 5.** Você mudou sua maneira de ensinar língua inglesa nas matérias que leciona desde que começou a atuar no curso de Letras Inglês nessa universidade? Se sim, como?;
- 6.** Quais são as habilidades que você percebe que poderia aprimorar em seu ensino enquanto formador (a) de professores?;
- 7.** Quais aspectos você acha que sejam imprescindíveis para ser um (a) bom (a) professor (a) formador (a) no curso de Letras que atua?;
- 8.** Relate qualquer outro evento que você considere relevante como professor (a) formador (a);
- 9.** O que seria um (a) professor (a) formador (a) autônomo (a)?;
- 10.** Quais são as lembranças (positivas e negativas) que você tem de seus antigos professores formadores de língua inglesa quando na graduação?;
- 11.** Pense em uma aula de inglês quando aluno da licenciatura em Letras Inglês que o (a) tenha impressionado. Por que acha que isso aconteceu?;
- 12.** Pense na área de formação de professores em contexto de um curso de Letras Inglês. Quais são as cinco palavras que primeiro vem a sua cabeça? Dessas cinco, quais as duas que considera mais importantes? Por quê?;
- 13.** Se você pudesse dar um conselho para um (a) amigo (a) que começará a atuar como professor (a) formador (a) no curso de Letras Inglês que trabalha, que conselho (s) você daria?

MUITO OBRIGADA!

Apêndice 7 - Questões Norteadoras para Narrativa

NARRATIVA

Nesta etapa da coleta de dados do projeto de pesquisa de doutorado intitulado “*O que significa ser um bom professor formador de línguas? Crenças de uma professora formadora de língua inglesa sobre o seu papel e as percepções de seus alunos, professores em formação*” escreva, por favor, sobre sua estória de formador (a) de professores de língua inglesa, desde quando começou a atuar até o presente momento. Abaixo seguem algumas questões que podem ser utilizadas como guias em sua narrativa, mas, por favor, não as responda apenas. Escreva um texto!

Nome

Pseudônimo

1. Como tem sido a sua experiência enquanto formador (a) de professores de inglês no contexto em que atua? Ressalte pontos positivos e negativos dessa experiência e o que aprendeu com eles;
2. Relate (narre detalhadamente) momentos importantes de sua atuação como professor (a) formador (a) no curso de Letras Inglês;
3. Quais eram suas expectativas antes de iniciar seu trabalho na área de formação de professores no curso de Letras Inglês nesta universidade?;
4. O que tem achado das aulas de literaturas de língua inglesa nas disciplinas que vem ministrando no curso de Letras Inglês desta instituição?;
5. Você mudou sua maneira de ensinar língua literaturas de língua inglesa nas matérias que leciona desde que começou a atuar no curso de Letras Inglês nessa universidade? Se sim, como?;
6. Quais são as habilidades que você percebe que poderia aprimorar em seu ensino enquanto formador (a) de professores?;
7. Quais aspectos você acha que sejam imprescindíveis para ser um (a) bom (a) professor (a) formador (a) no curso de Letras que atua?;
8. Relate qualquer outro evento que você considere relevante como professor (a) formador (a);
9. O que seria um (a) professor (a) formador (a) autônomo (a)?;
10. Quais são as lembranças (positivas e negativas) que você tem de seus antigos professores formadores de língua inglesa quando na graduação?;
11. Pense em uma aula de inglês quando aluno da licenciatura em Letras Inglês que o (a) tenha impressionado. Por que acha que isso aconteceu?;
12. Pense na área de formação de professores em contexto de um curso de Letras Inglês. Quais são as cinco palavras que primeiro vem a sua cabeça? Dessas cinco, quais as duas que considera mais importantes? Por quê?;
13. Se você pudesse dar um conselho para um (a) amigo (a) que começará a atuar como professor (a) formador (a) no curso de Letras Inglês que trabalha, que conselho (s) você daria?

MUITO OBRIGADA!

Apêndice 8 - Entrevista - Professora Formadora - Selma

P: Bom dia, Selma!

S.: Bom dia!

P: Queria te agradecer por tá participando da pesquisa, primeiramente, né?

S: Prazer!

P: E agora nesta etapa da entrevista. Então, Selma, a entrevista eu dividi em duas partes. A primeira são algumas perguntas relacionadas ao que você colocou no questionário e na narrativa e depois do que eu observei nas aulas.

S: Tá. *Perfect!*

P: Então, eu queria começar falando um pouquinho sobre a afetividade na relação professor formador e o formando. Então, no questionário você menciona a importância da empatia, de se interessar sinceramente pelos alunos, de se preocupar genuinamente com seus formandos, do comprometimento que deve ter com eles, do respeito, tanto no preparo de suas aulas, em que comenta que *“busca respeitar os estilos diferentes de aprendizagem de cada aluno”*, quanto no trato pessoal com o discente, quando diz que o bom professor formador deve *“sempre buscar respeitar a opinião crítica de cada aluno”* e *“não deve humilhar seus alunos”*. Na narrativa também você escreve que acredita que o bom professor formador procura *“atender a todos os alunos com o respeito e apoio que eles merecem”*; *“valoriza seus alunos”*; *“te [m] respeito e genuíno interesse em seus formandos. Isso significa considerar cada aluno como pessoa merecedora, com suas peculiaridades e background exclusivo, com sonhos pessoais e limitações, que devem ser respeitados integralmente. No trato com esses alunos, não deve haver arrogância, nem abuso do poder ao formador atribuído pelo sistema educacional”*; esse bom professor formador também *“[incentiva um] ambiente de apoio mútuo, de encorajamento [e tem um] interesse altruísta no bem estar dos alunos”*; e, deve ter *“amor pelos alunos, vontade de auxiliá-los”*. Então, queria que você falasse um pouco mais sobre o afeto na relação professor formador e aluno.

S: Eu penso, assim, Tati, num tem como mesmo dissociar os sentimentos dos meninos do desempenho deles aqui na sala de aula e eles vêm pra cá carregando toda a carga do que tá sendo a sua experiência de vida no momento e da sua historicidade também. Tudo aquilo que eles já passaram, que contribui pra identidade deles, quem são esses alunos hoje, eles trazem isso. Então, trazem os seus traumas, os seus medos, trazem as suas preferências, as alegrias deles são distintas. Não são todos, embora todo mundo ache ‘ah, tirou nota boa vai ficar feliz’. Nem sempre. Não é isso que forma, que compõe o significado de felicidade do aluno aqui, pra todos da mesma forma. Então, assim, o que eu acho é que se nós temos dez alunos nós lidamos com dez universos distintos e não é fácil pra gente, é uma tarefa muito grande isso porque o que significa respeitar e considerar a afetividade dele é, assim, primeiro, levar em consideração isso que eles são pessoas individuais, né, que são pessoas únicas, diferentes dos demais e que eles estão aqui porque querem, eles querem ser professores, a maioria dos nossos querem mesmo, né, seguir a carreira pedagógica, mas eles todos têm as limitações próprias. Tem uns com níveis distintos de ansiedade, têm as crenças mais distintas possíveis, tem aqueles com a autoestima baixíssima e aqueles que são acham o *top*, né ((risos)), *cream of the cream* ((risos)), tem de tudo, né, na sala de aula. Eu acho que como educador, o professor formador tem que levar isso em consideração de que eu não tô trabalhando só com intelectualidade. O meu aluno tem emoções e essas emoções dele, deixando de lado a questão da conceituação sentimento e emoção, né, vamos falar intercambiavelmente aqui, mas se a gente tiver falando desses sentimentos e emoções eles vão ser sempre distintos e durante uma aula de uma hora e quarenta minutos tem uma miríade de sentimentos distintos e de emoções distintas que aparecem, que afloram com os eventos da sala de aula e eu como formadora não tenho como controlar todos esses eventos ou controlar, né, esse aflorar de emoções na sala, mas eu tenho obviamente como tentar contribuir para que o ambiente seja o mais positivo possível, pra que o ambiente seja realmente de *mutual support* pros alunos, pra que eles se sintam amados aqui. E, assim, você sabe que, às vezes, eles têm problemas entre si, né? Quando eles chegam pra mim eles já tiveram pelo menos quatro semestres juntos, então, tem aqueles que são mais amigos, tem aqueles que não se dão muito bem e, aí, assim, nós temos que negociar toda essa gama de emoções distintas em uma hora e quarenta ou nas quatro horas quando é seguido. A gente tem que negociar, lidar com isso tudo da melhor maneira possível. Então, eu acho que a melhor forma de fazer

isso é realmente ouvindo o aluno, eu acho que *eye contact* é muito importante, né, o aluno precisa saber que você reconhece ele como pessoa, uma pessoa de valor. Então, assim, os momentos que eu tenho com eles, eu tenho os momentos no final da aula quando eu dou o *feedback*, a maioria sempre vem ‘ah, quanto que eu tirei no meu *log* hoje?’. Então, se eles têm tempo eu gosto de falar pra eles: ‘o seu *log* foi assim por causa disso e disso’ e eu já falei pra eles que quem quiser eu posso falar pra ele porque eu não gosto de dar o *feedback* pra turma inteira vê, por exemplo, a apresentação do *log*, né, que são um dos eventos da sala, mas se eles quiserem no final da aula eu posso fazer com eles esse momento de explicar e nesse momento eu tento muito estabelecer esse elo com os alunos porque, assim, é muito importante isso. Eu preciso que o meu aluno se sinta seguro comigo, que ele saiba que ele tem alguém ali que não está disposto a prejudicá-lo, que a minha intenção não é acabar com a vida acadêmica dele, que a minha intenção num é jogá-lo pro chão, né, a minha intenção não é pisar neles pra mostrar que eu posso brilhar, que eles não sabem nada. Eu preciso que o meu aluno saiba que ele tem em mim um auxílio de verdade ou uma auxiliadora disposta e interessada nele. Então, assim, eu tento deixá-los mais à vontade pra isso. Eu sei que alguns têm mais dificuldade até por conta da própria história deles. Algumas pessoas elas duvidam de todos, elas têm medo de todos por conta das relações que elas tiveram antes na vida e é mais difícil pra gente lidar, assim, com os alunos que têm muitos traumas familiares ou nas relações pessoais deles. Mas, aí, o que eu tenho percebido é que, de forma geral, quase todos os alunos a gente tem tido um bom relacionamento porque eu considero isso, eu considero que eles são pessoas importantes e tento mostrar isso pra eles, né, peço que os colegas também valorizem sempre uns aos outros na sala de aula.

P: Hum, hum. Muito bom! Bom, agora eu queria falar um pouquinho sobre a questão da formação continuada, né, na carreira docente. Então, no questionário você coloca que é papel do bom professor formador se manter “*atualizado sobre as tendências na área de ensino de línguas*”. Na narrativa você também escreve que este professor preza pelo “*estudo contínuo e a busca incessante por aprimoramento profissional*”; “*busca o aprimoramento contínuo da sua atuação profissional, por si, sem imposição da instituição que o emprega*”; “*deve saber que ele sabe pouco. Quanto mais estudamos, mais vemos campos novos, trabalhos novos, tendências novas, dos quais sabemos apenas superficialmente. Daí advém uma busca infinda por novos textos, novos olhares sobre a vida, novos mundos a serem explorados*”; e, “*desej [a] constante [mente] se tornar melhor do que é*”. Então, eu queria que você falasse, por favor, sobre a questão da formação continuada na carreira docente.

S: Eu acho que como formadores, né, tem que existir essa preocupação porque a gente quer que o nosso egresso saia daqui pensando sempre em continuar os seus estudos, né? Então, eu quero que o meu aluno saia, que ele vá fazer o mestrado, que ele vá fazer o doutorado, pós-doutorado e depois ele tenha esse interesse de continuar estudando, de continuar aprendendo, né? Pra tanto, ele tem que ver isso em mim, né, ((risos)) assim, eu sempre penso isso, Tati, que eu tenho que ser modelo, modelo pra eles, assim, eu acho que a nossa maior responsabilidade como professores formadores é ser modelo, né? E penso que o papel de modelo num curso de formação independe da disciplina. A minha matéria de Literatura, por exemplo, eu entendo que faz parte do processo formativo e desempenha um papel muito importante. A aula de Literatura num curso de licenciatura de língua inglesa está a serviço da formação do professor de língua inglesa. Bom, e ser modelo, então, é uma responsabilidade grande porque a gente é cheio de falhas, né, mas, assim, eu acho que serve muito já o fato de a gente já se mostrar como disposto a aprender sempre. Então, é preciso que eles nos vejam indo pra congressos, ouvindo colegas, tentando participar de cursos, né, eles precisam ver isso na gente também como formador e, por exemplo, a minha área é uma área completamente ingrata ((risos)) no sentido de que você estuda, estuda muito e você sabe zero ponto zero ponto zero por cento ((risos)) do que tem que saber. Literaturas de Língua Inglesa e, aí, se eu pegar só as nações mais economicamente destacadas no globo, seu eu pegar, sei lá, Estados Unidos, Inglaterra, Escócia, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul, se eu pego algumas das nações economicamente que tem mais destaque e se eu pego só os principais autores dessas nações, então, assim, ainda que eu faça só isso, eu não consigo cobrir tudo e jamais eu consigo cobrir tudo. Eu iria precisar de umas cem mil vidas pra dar conta de tudo, né ((risos)), de ler todos os textos literários produzidos em língua inglesa e de ser capaz de discorrer sobre todos ou de ter trabalhos publicados sobre todos e etc. A gente num tem como fazer isso. Então, eu acho que é muito importante, primeiro, já essa noção da nossa pequenez, né, ‘Quem sou eu? Um grãozinho de areia no universo’. Eu não sou ninguém e se você olha pra toda gama de conhecimentos humanos, o que a gente sabe? A gente sabe muito pouco, né? Então, nós temos que ter, primeiro, essa

noção da nossa limitação de conhecimento pra poder buscar, né, e ter esse desejo de estar sempre se atualizando. E, aí, assim, no meu caso, por exemplo, tem uma tendência grande, às vezes, de acomodação, né, porque a gente pode se acomodar, ‘eu fico só com os clássicos, aquilo que eu já vi, vou repetir o que eu já fiz, né?’. Então, eu tenho lutado muito com isso. Uma das formas que tento fazer isso é, por exemplo, eu troco muito, eu troco muito autores, eu troco muito trabalhos, eu tento trocar muito, claro, tem uns clássicos que não podem sair da formação, os meninos têm que ver, mas, assim, na medida do possível, eu vou trocando sempre muito os autores porque eu vou aprendendo mais com isso, né, os meninos vão vendo pessoas diferentes e eu como formadora vou aprendendo mais com autores distintos também, com trabalhos distintos e, assim, a participação em eventos científicos, vê o que tá sendo agora de tendência, né, dentro das áreas. Na área de ensino também eu acho que é muito importante que mesmo o professor como eu, eu sou professora de algo que está a serviço do ensino de língua, mas não é exatamente didática de ensino de língua, né? Então, assim, eu trabalho com literatura, mas eu acho que eu tenho que saber sobre ensino de língua porque eu tô formando um professor de língua, então, eu tenho que saber quais são as tendências atuais, eu tenho que saber o que eu não deveria fazer como professor formador, eu tenho que saber sobre pedagogia de ensino de língua estrangeira, embora eu não ensine língua estrangeira, e pra isso eu tenho que ler, eu tenho que ver o que tá sendo publicado a esse respeito, eu tenho que ouvir os colegas apresentando em eventos científicos, então, eu tenho que me manter aprimorada e atualizada pra que o meu aluno perceba que isso é importante pra ele também, né, e ele perceber que ele vai aprender, então, assim, ele vai pra congresso, ele vai participar, ele vai ouvir novas pessoas, ele vai aprender com isso também e ele tem que criar essa cultura de ir sempre, né, esse hábito de participar sempre em cursos, de se aprimorar, né? Eu acho muito importante isso pra prática docente em qualquer área, mas na formação de professores é imprescindível ((risos)).

P: Hum, hum. Ótimo! Selma, agora eu queria que a gente falasse um pouquinho sobre as notas que eu tomei nas observações das aulas, pode ser?

S: Pode, sim, claro!

P: Então, tá jóia! Então, o primeiro aspecto que eu vi que é muito presente nas suas aulas é a questão do trabalho em pares, em grupos, né?

S: Hum, hum.

P: Eu queria que você falasse um pouco sobre a aprendizagem colaborativa em um contexto de formação de professores de línguas, especificamente num curso de Letras Inglês.

S: Hum, hum, ok. Então, assim, esse trabalho em pares, vamos falar de *peer learning*, de forma geral, ou *peer collaborative activities* ou *peer correction*, eu acho que eles todos são muito benéficos pros alunos. Na formação de um professor de línguas é muito importante que eles vejam aqui na sala de aula o que eles podem lucrar ao se relacionar com o colega primeiro antes de se relacionar com o grupo aberto. Então, é um momento em que eles têm, que eu deixo uma atividade, geralmente, são atividades de reflexão, né, sobre alguns textos, né, então, nós temos um texto, nós estamos trabalhando sobre ele ou nós estamos trabalhando sobre a estética de determinado autor e os alunos vão primeiro discutir entre si pra depois discutir com um grupo maior. Eles têm essa chance de num grupo pequeno, quer dizer, com uma *audience* bem pequena, só de um colega ou às vezes no máximo dois, né, que às vezes eles fazem trabalhos em trios ou pequenos grupos, eles têm a oportunidade de discutir com os pares sem estarem se sentindo julgados porque por mais que você tente deixar o aluno à vontade em sala, o professor vai sempre ser visto como aquele que sabe mais, que tá avaliando a minha língua. Então, assim, sem ele ser julgado ainda pelo professor, né? Então, é o momento que ele tá ((inint)) ((interferência do celular da participante tocando)), do mesmo nível, né? ((inint)) ((interferência do celular da participante tocando)). Então, assim, esse momento de trabalho em grupos ou de trabalho em pares com pessoas do mesmo nível, né, ou colegas do mesmo nível, eles podem ficar mais à vontade pra se expressar sem medo de que alguém que saiba muito vai achar a ideia deles ridícula, por exemplo, né ((risos))? Então, porque às vezes alguns vão conversar comigo e falam: ‘ah, professora, desculpa se eu tô falando bobagem, né?’ Muitas vezes eles falam isso: ‘*I’m sorry*, se isso é bobagem’ e num é, eles num tão falando bobagem nunca, mas às vezes eles ficam em dúvida se as análises que eles fazem são pertinentes, né, são apropriadas. Então, esse momento do trabalho em pares eles podem discutir com os colegas e verificar se realmente aquilo vale a pena levar pro grupo inteiro, verificar com os colegas se tiveram a mesma leitura que eles tiveram, de não estar tão preocupados com a língua como no momento em que a sala inteira tá ouvindo porque é diferente você falar pra uma sala

de dez alunos e você falar com uma pessoa só do seu lado, né? Então, assim, é um momento de prática até e com relação à formação do professor de língua que eu tô formando eu tô permitindo a ele praticar o seu vocabulário, a sua sintaxe, ali no *tête-à-tête* com um colega só antes de se expor em frente ao grupo. Obviamente, que eles conseguem perceber a vantagem disso e a maior segurança que eles têm na hora de vir falar com a turma inteira. Eu acho que isso muito contribui pra que eles façam o mesmo, de trabalho colaborativo, né, de permitir esses trabalhos em pares, em pequenos grupos com os alunos deles lá porque eles experimentam isso o tempo inteiro na aula, né, de Literatura. Então, eu acho que como professor formador eu não só devo dizer: ‘é interessante, né, que se faça trabalhos em grupos pequenos ou *peer work* ou *pair work*, né?’. Eu devo mostrar pra eles na prática pra que eles percebam na prática da sala de aula essa vantagem que tem esse momento de interação com uma *small audience* antes de ir pra um *large group*, fica mais fácil pra eles.

P: Muito bom! Em algumas das aulas eu pude observar, Selma, que você lançou mão de atividades lúdicas para trabalhar literatura como, por exemplo, *quiz* e música. Queria que você falasse sobre o lúdico nesse contexto de formação de professores.

S: Ah, sim. Eu acredito muito nisso mesmo, Tati, que a aula de literatura, embora seja altamente teórica, né, e a gente vai fazer reflexão sobre temas profundos, a gente num precisa ficar numa caixa de seriedade, né, engessada. Então, eu acho que a gente pode inserir alguns momentos de descontração na sala que não fogem do processo de ensino/aprendizagem porque existe essa possibilidade, né, de conjugar aprendizagem com diversão e eu acho muito interessante trazer isso pra sala porque a aula fica mais atrativa pro aluno e, engraçado, pro professor eu acho que a pessoa que mais se beneficia do lúdico ((risos)) é o próprio professor porque, assim, e isso eu percebo, por exemplo, nos meus orientandos que são professores do Centro de Línguas. Eles são alunos meus, todos os meus alunos são professores já, né, então, assim, eu num tenho ninguém lá que num dê aula de língua inglesa e são meus orientandos também fora. Então, nós temos uma relação muito extensa fora da sala de aula porque eles são meus orientandos do Centro de Línguas, são meus orientandos PIBID, são orientandos PROLICEN ((refere-se ao Programa Bolsa Licenciatura)) e eu trabalho com todos eles em outros ambientes, então, que não esse de professor/aluno, né, mas de orientador/orientando em que eles são os protagonistas do ato de ensino e nesses momentos eu vejo como eles incorporam essa noção do lúdico porque eles me enviam os planos de aula toda semana, eu assisto às aulas deles, eu faço vídeo gravações das aulas deles e semanalmente acompanhando as aulas e os planos eu vejo como eles incorporam esse elemento lúdico em todas as aulas. É como que um elemento essencial, tem que tá lá, eles têm que de alguma forma providenciar um momento mais *light*, de diversão pros seus alunos. Então, assim, é possível perceber que nesse momento, em outro relacionamento, em outro ambiente, tanto no Centro de Línguas quanto no ambiente da escola pública em que eu acompanho os meus orientandos PIBID, que elaboram oficinas, mini-cursos para os alunos de escola pública ou quando eles estão ministrando aulas de literatura porque o nosso PIBID é de língua e literatura, então, eles preparam, eles selecionam textos literários, eles trabalham com os alunos de escola pública e eu vejo nessa preparação deles uma preocupação muito grande em tornar a aula muito atrativa para os alunos e eles sempre incorporam nessa parte de atratividade da aula a questão do lúdico porque eu acho que fica muito claro tanto na minha prática docente quanto na deles, que a gente sempre acha que é meio que reflexo da gente, né ((risos)), e não é, assim, arrogância no sentido de pensar ‘o meu aluno faz o que eu faço’, mas é, assim, um fato constatado que o aluno observa mesmo como o formador age, né, e muito do que eles fazem é reflexo dessa aprendizagem de observação. Então, o que eu percebo é que ao incorporar esse elemento lúdico eles têm muito claro pra si que o aluno deles precisa desse momento e eles querem proporcionar ao aluno talvez a alegria que eles tenham nos seus momentos lá comigo, né? Então, o que eu acho do lúdico é que é um elemento muito interessante pra proporcionar a aprendizagem de uma forma mais *light*, pra quebrar a tensão e a seriedade de alguns momentos. É algo tão estabelecido na própria história da humanidade a quebra, né, de momentos de tensão. Então, às vezes eu vou tratar com eles de, suponhamos que eu tô tratando de ((inint)), eu tô tratando da tragédia grega, do que significa, né, do que constitui o herói, da falha desse herói e às vezes são tópicos sérios, muito sérios e se a gente se debruça e eu vou verificar, por exemplo, o ponto de vista aristoteliano sobre isso e se eu vou verificar a forma como a teoria literária de Aristóteles dialoga com Platão, por exemplo, que é algo um pouco mais complexo pra eles pensarem, então, eu acho que convém muito fazer esse momento um pouco *light*, até pra retomada, pra renovação das energias em sala. Então, assim, isso se pratica até mesmo nas artes, né, não só na análise da arte, na crítica literária, mas na

própria arte em si, né? Então, você vê numa tragédia, por exemplo, tem o *comic relief*, que é aquele momento em que o *playwright* ele quebra, né, aquela tensão muito forte, ele dá um momento de respiração mais leve pros presentes, né, na platéia e esse *comic relief*, quer dizer, é um momento engraçado, né, assim, uma cena engraçada ou trabalha muito com os ((inint)), que o Shakespeare trabalha muito com a linguagem nesse sentido, mas é realmente um trabalhar com o lúdico no meio de algo muito sério que proporciona, assim, uma renovação de energia, um recobrar do interesse pelo assunto sério e no caso das aulas eu sempre vejo que o elemento lúdico ele pode contribuir grandemente pra aprendizagem em si, né? As atividades lúdicas que nós utilizamos elas são todas carregadas de ensino, né, de conteúdo. Elas são só, quer dizer, é um conteúdo repassado numa forma mais tranquila, né, assim, numa forma de brincadeira e tudo que os alunos se envolvem, às vezes levanta, tem algo mais físico pra fazer porque realmente recupera, né, e se ficarmos como nas nossas aulas que a gente tem a noite inteira um aula só, né, então, quatro horas com teoria pesada, na veia, sem nenhum momento de *break* é muito difícil, né, pro aluno. Então, eu acho que o lúdico ele colabora muito pra aprendizagem. Não é só um momento de diversão, não, ele é um momento de aprendizagem divertida, né, que é distinto do ‘vamos matar tempo na aula, passar um pouquinho ou fazer só a turma brincar e respirar’, né? Eu acho que de toda forma é um elemento seríssimo, ele é lúdico, mas é um elemento seríssimo que contribui pra aprendizagem do aluno.

P: Hum, hum. Ótimo. Muito bom. Ok, Selma, agora eu queria falar um pouquinho sobre o uso de recursos tecnológicos. Então, no questionário você cita que procura em suas aulas “*fazer uso de uma variedade de recursos e materiais, inclusive tecnológicos, de forma a tornar o conteúdo acessível e appealing para os alunos*”. Na narrativa você comenta que também tem “*feito maior uso de plataformas virtuais para o ensino. O ambiente virtual de aprendizagem da ((cita o nome da universidade em que atua)), via Plataforma Moodle, é parte constante das disciplinas. Além dele, utilizamos o Facebook, e-mails, whatsapp e outras mídias*”. Então, eu queria que você comentasse um pouquinho a respeito do uso de tecnologia em contexto de um curso de Letras Inglês.

S: Eu acho que, assim, é uma realidade riquíssima que pode contribuir muito pras aulas, muito pro relacionamento professor/aluno, a interação se expande pra fora da sala, né? Ela num precisa ficar só aqui dentro dessas quatro paredes no momento em que eles estão aqui com a gente, né? Então, assim, eu acho que as novas tecnologias elas propiciam pra nós uma sala de aula do mundo. Num sei se eu poderia dizer assim, mas o mundo se torna sala de aula. Então, eu posso mandar recadinho pros meus alunos no sábado à noite no *whatsapp* e saber que ele vai ler naquele momento, exatamente naquele momento, né, porque eles lêem mesmo. E, às vezes, *e-mail*, se eu mandar *e-mail*, talvez, *e-mail* demora de um dia pro outro, mas o *whatsapp* é imediato. No *face* quase sempre é imediato também. A resposta deles é imediata. Eu tenho preguiça, por exemplo, no *face* eu num tenho ânimo pra ficar colocando fotos, fotos pessoais e etc., tanto que as fotos que aparecem no *face*, as minhas fotos pessoais que aparecem no *face* aparecem porque alguém me marcou, mas eu mesma tenho preguiça de colocar, mas eu acho super eficaz esse meio pra uso didático porque os meninos respondem muito. Então, eu acho que a resposta é muito rápida e positiva por parte dos alunos. E, aí, assim, eu vejo, por exemplo, e eles gostam disso também. Então, eu percebo, por exemplo, que o aluno tem orgulho de colocar lá no *face* dele, de postar no mural, ele quer fazer um comentário. Eu fiz um comentário pra ele sobre Nietzsche, aí, ele posta lá um livro de Nietzsche e coloca o comentário: ‘a gente falou nas aulas de literatura’ e tal e coloca no *face*. Pra ele é bom. O aluno gosta disso. Então, assim, é de certa forma um *status* social diferenciado pra ele, né? Tá, então, eu sou um aluno e tô discutindo filosofia e eu faço isso em outra língua e, às vezes, eles gostam de postar em outras línguas e tal. Então, pra eles é bom. Eu vejo que eles gostam. E o que significa pra mim de um aluno meu fazer isso? Ele está utilizando de um meio social pra divulgar algo que ele considera de alto valor na formação dele. Então, assim, ele não vai postar uma coisa, a não ser que ele esteja muito deprimido, ele não vai postar uma coisa que vai denegrir a sua própria imagem, né? Ele coloca algo que vai contribuir pro estabelecimento de uma imagem social desejada que é o que ele quer. Então, o que eu percebo que essas mídias tecnológicas elas podem ser utilizadas pra expansão dos lugares de aprendizagem. Então, eu acho, assim, que, aí, num fica mais só na sala, fica fora também, fica mais interessante, fica mais moderno, fica um professor que nesse sentido alcança mais, fica mais próximo do aluno. Então, eu acho que é interessante pra eles. Sobre o uso das plataformas, por exemplo, agora toda vez nesses últimos anos as minhas aulas eu tenho a sala de aula aqui e tenho a sala de aula virtual na *Moodle*, sempre, e lá eles fazem *upload* de tarefas, né, eles fazem o *download* de todo o material, eles

verificam, né, o andamento do curso e etc. e o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas agora, né, que tá sendo implantado na ((cita o nome da universidade em que trabalha)) ele incorpora a *Moodle*. Então, assim, eu tô amando. Esse semestre agora, então, a gente tem os *chats* na sala do Sistema, eu coloco todas as tarefas, eles veem, eu vejo quem fez a tarefa, eles fazem o *upload* das tarefas, algumas que eu quero por escrito e, assim, dentro do prazo que eu coloco pra eles. Todos aqueles recursos que a *Moodle* tinha e que agora tá tudo no Sistema da ((cita o nome da universidade em que trabalha)). Então, tá muito melhor pra gente. Eu acho que a ((cita o nome da universidade em que trabalha)) cresceu muito com a obtenção do Sistema e se todos os professores fizerem uso vai ter, assim, muito benefício pras salas de aula, pros alunos também e eu acho que no caso do professor de língua estrangeira é inevitável, né, que isso aconteça e quanto mais ele fizer uso melhor é. Eu num acho que os nossos alunos têm que ser *technology freak*, né, e eu também não sou, assim, só serve se for uma coisa virtual, assim, não, eu gosto do *the old and good book*. Eu realmente gosto muito do livro impresso ainda. Então, eu tenho muito saudosismo, né, do século 19 ((risos)).

P: ((risos)).

S: Mas, assim, eu acho que tudo que puder contribuir pra que a experiência de ensino/aprendizagem seja mais rica, seja mais benéfica, seja mais atraente a gente deve fazer uso, né, e entre eles esses meios tecnológicos.

P: Essas tarefas que você falou que você posta lá, como que são essas tarefas? É extra do que você dá na sala?

S: É. A gente pode postar tudo. Então, é assim, nós temos 20% de conteúdo que pode ser ministrado *online*, previsto pelo MEC. Então, aconteceu comigo no ano passado com essa turma que você observou. Eu tive que viajar pra uma banca de mestrado em abril do ano passado e pra um concurso em Macapá. Aí, assim, eu fiquei fora dez dias. Dez ou doze dias. Foi muito tempo fora. Nesse período fora a nossa aula funcionou normalmente porque, aí, o que eu fiz, eu passei pra eles os textos que a gente iria estudar. Esses textos estavam disponíveis na plataforma *Moodle*. Eles baixavam o texto, baixavam os *assignments*, que seriam *assignments* que eu utilizaria na sala de aula normalmente: questionários que eles responderiam, reflexões sobre os textos, aplicação da teoria narrativa que a gente tava vendo e etc. Então, assim, eles baixaram alguns questionários e eles fizeram o *upload*, né, e eu determinava um prazo limite. Eles fizeram o *upload* dessas tarefas, desses *assignments*, cumprindo o prazo que eu determinei porque, aí, a gente coloca, né, então: ‘a tarefa encerra quinta-feira às 20:00 hs’, né? Então, eles só podiam fazer o *upload* até aquele momento. Então, assim, são tarefas que são todas parte da sala de aula, né? Das atividades supervisionadas da sala de aula, mas que são tarefas feitas individualmente, né, em casa pelos alunos, né?

P: Hum, hum.

S: Então, assim, eu citei um exemplo em que eu estava fora e a gente continuou mantendo contato. E quando eu tô dando aula normalmente eu faço, às vezes, eu coloco os *guidelines* ou o *study guide* pra eles, né, eles seguem o *study guide* e fazem a leitura pra auxiliar na leitura. Então, serve como atividade supervisionada, né, que vem como um reforço para aquilo que a gente trabalha em sala de aula.

P: Ok. Muito obrigada pela entrevista, Selma.

S: Ah, por nada, então, Tati.

Apêndice 9 - Entrevista - Professor em Formação - Arthur

P: Então, Arthur, nessa entrevista a gente vai conversar, né, sobre as suas percepções que você colocou no texto, né, em relação às crenças da professora formadora sobre o que significa ser um bom professor formador de língua inglesa em contexto de um curso de Letras Inglês de uma universidade pública, né?

A.: Hum, hum.

P: Então, uma crença dela é que para o bom professor formador, né, a afetividade deve estar presente na relação professor formador e o formando, né?

A: Hum, hum.

P: Então, sobre essa crença você escreve: “*Valorização do aluno é importante. Aqueles professores distantes, secos e frios, que criticam seus alunos são os piores. Um professor de verdade sabe identificar as capacidades de seus alunos e explorá-las. Expressar sentimentos bons pelos alunos é importante*”. Então, por que, a seu ver, valorizar o aluno é importante?

A: Por que se eu num valorizo o meu aluno ele vai se sentir desmotivado, eu acho. Se nem o professor que tá ali ensinando, que tá fazendo parte das aulas, dá valor pro aluno pra que ele vai se preocupar em aprender.

P: Hum, hum.

A: Pra que ele vai preocupar: ‘ah, eu vou aprender isso aqui e eu vou chegar na sala de aula e falar pro professor e ele vai ficar: ‘nossa, legal, o meu aluno aprendeu!’’. Se o professor num valoriza num vai mudar muita coisa. O aluno vai pensar: ‘ah, ele num tá nem aí comigo pra que eu vou me preocupar’.

P: Hum, hum. Sim. Ok. E por que, a seu ver, os professores formadores distantes, secos e frios, que criticam seus alunos são os piores?

A: Porque eu acho que você nunca deve criticar um aluno. Se ele tá errado eu num vou jogar na cara dele que ele tá errado do nada. Eu vou: ‘cê acha que você num podia pensar por esse lado, pensar assim?’’. Sempre a gente pega um caminho um pouquinho mais complicado do que eu jogar direto na cara do meu aluno: ‘tá errado’. Eu acho que assusta o aluno.

P: Hum, hum.

A: E quando eu sou seco com um aluno, se um aluno vem e eu trato ele mal também isso é ruim pro aluno. Num é bom. Eu tenho que tratar ele bem por mais que seja aquele aluno que eu num suporto na sala de aula, que, às vezes, a gente tem, eu num vou tratar ele mal. Eu num vou tratar os outros melhor do que ele. Eu tenho que pelo menos tratar ele de uma forma que ele vai sentir confortável, que ele num vai pensar que eu odeio ele.

P: E porque você acha que é importante agir assim?

A: Eu acho que motiva os alunos. É igual eu falei, eles vão se sentir motivados: ‘ah, o professor se importa comigo. Então, se o professor se importa comigo eu vou tentar me mostrar pra ele. Eu vou buscar aprender. Eu vou buscar correr atrás das coisas’.

P: Hum, hum. E por que, a seu ver, “*expressar sentimentos bons pelos alunos é importante*”?

A: Porque se eu chegasse na sala com a cara feia e falasse pros meninos e tratasse eles muito mal eles iam me odiar. E se eles me odeiam eles num vão gostar da matéria. Isso acontece bastante.

P: Hum, hum.

A: Você pode ver que quando a gente num gosta de um professor parece que aquela matéria dele, aquela coisa que a gente tá vendo é muito ruim. Então.

P: Hum, hum. Tem essa relação.

A: Tem essa relação.

P: E você percebe essa crença da professora formadora de que a afetividade deve estar presente na relação professor formador e formando de modo positivo ou negativo na sua formação em Letras Inglês?

A: Eu acho muito positivo. Sempre, num teve uma vez que ela falou que algum aluno na sala de aula que aquele aluno ele tava errado. Por mais que fosse a coisa mais absurda que a pessoa falasse ela sempre dava um jeito de guiar pra fazer o aluno pensar e ver o erro dele sozinho, sem ela falar: ‘oh, isso aqui tá errado’.

P: Hum, hum.

A: Eu nunca vi ela. Pelo menos pra mim, pra quem eu já vi, ela nunca falou: ‘cê tá errado’. Ela sempre consegue aproveitar alguma coisa que o aluno falou.

P: Hum, hum.

A: Eu acho isso importante.

P: E ter uma formadora assim na graduação em Letras é bom pra sua formação?

A: Sim. É bom.

P: E na sua atuação você considera a afetividade dos seus alunos?

A: Sim. Não tanto assim. Ah, eu num sou o tipo de professor que vai chegar e: ‘nossa, muito lindo!’. Eu tenho muita dificuldade com elogiar os meus alunos. Qualquer pessoa. Eu tenho muita dificuldade com elogio. Demonstrar as coisas assim, mas eu tento. Eu tento num ser ruim com eles, ser rude. Eu tento sempre ser legal com eles.

P: Hum, hum. E por que você acha que ter essa postura é bom?

A: Eu acho que é um fator que motiva eles bastante. Se eles sentem alguma coisa boa por mim eles vão se dedicar mais. Eles vão se preocupar mais com a matéria, com o que a gente tá vendo na sala de aula. Às vezes, se eles num gostassem de mim eles iam deixar de fazer tudo que eu pedisse só pra me ver com raiva, por exemplo: ‘ah, eu num gosto do professor, num tô nem aí. Então, eu num vou fazer a tarefa. Pra que eu vou fazer?’. Eu acho que isso influencia.

P: Hum, hum. Ok. E pra essa professora formadora também é muito importante, né, prezar pelo estudo contínuo e a busca incessante por aprimoramento profissional. E você também me parece que compartilha dessa crença, né?

A: Hum, hum.

P: No texto você escreve que *“a única forma de ser um bom profissional é estar sempre estudando, sempre buscando novos conhecimentos, técnicas, métodos”*.

A: Hum, hum.

P: Em seu texto também você escreve o seguinte trecho: *“Um médico que se formou há 40 anos atrás e que não se atualiza não conseguirá tratar um paciente nos dias atuais - pelo menos não com a mesma eficácia que um médico que está sempre estudando e se atualizando conseguirá - e o mesmo ocorre com um professor”*. Então, eu queria que você falasse sobre a questão da formação continuada na carreira docente.

A: Eu acho que ela é bastante importante. Eu dei o exemplo do médico, mas é a mesma coisa com o professor. Os métodos tão sempre mudando, as ideias, como que eu vou agir na sala de aula, o que eu vou fazer. Tá sempre mudando. Antigamente, a gente aprendia inglês traduzindo texto. Muito antigamente. O professor chegava lá dava um texto e traduzia. Hoje em dia não é mais assim. Já mudou bastante. Então, sempre vai evoluindo. Eles sempre vão descobrir um método novo, uma forma nova. E se você consegue acompanhar você consegue passar aquilo pra sala de aula. E eu acho que é importante, é interessante num ficar preso no passado. Tá sempre evoluindo, buscando evoluir.

P: Hum, hum. Ótimo. E você percebe essa crença da professora formadora de que o bom professor formador preza pelo estudo contínuo e a busca incessante por aprimoramento profissional de modo positivo ou negativo na sua formação em Letras?

A: Eu acho que é bastante positivo também.

P: Hum, hum. Ter um formador que acredita nisso é bom pra sua formação?

A: Isso. Porque ele vai me passar aquilo também. Então, eu acho que é importante.

P: Hum, hum. E na sua atuação você também procura estudar sempre, se aprimorar?

A: Eu tô sempre lendo texto, né? Então, agora eu tenho que ler tudo que eu tenho que ler, mas eu acho que quando eu terminar a faculdade eu vou continuar estudando. Eu num vou parar. Eu num vou ir pra uma escola e trabalhar numa escola e ficar lá só com o que eu aprendi aqui porque eu acho que o que eu aprendi num é tanta coisa. Tem coisa que a gente num dá pra ver tudo aqui. Num dá pra aprender tudo aqui. Então, você tem que buscar por conta própria.

P: Hum, hum. Ótimo, Arthur. E essa professora formadora ela também acredita que o bom professor formador deve utilizar recursos tecnológicos em sua prática docente, né?

A: Hum, hum.

P: E também me parece que você compartilha dessa crença, né?

A: Sim. Bastante.

P: Você comenta no seu texto, por exemplo, que *“o uso de recursos tecnológicos em sala de aula é bastante interessante, auxilia muito e torna as aulas diferentes”* e que *“aulas bem preparadas com*

muitos recursos tecnológicos prendem muito mais a atenção dos alunos e permitem ao professor fazer muito mais do que ele poderia fazer utilizando apenas o quadro e giz”.

A: Hum, hum.

P: Então, primeiro, queria saber por que, a seu ver, a tecnologia auxilia muito?

A: Porque a gente tá numa época que os meninos se eu chegar na sala de aula só com quadro e giz eles num vão dar moral nenhum. Eles tão acostumado com coisa colorida, animação, computador, jogo, vídeo game. Eles já estão tão acostumados com aquilo que é parte da vida deles. Eles nem gostam mais de ler livro. Eles preferem muito mais um jogo cheio de bichinho colorido e efeito 3D do que isso. E pensa eles chegarem na sala de aula e darem de cara só com quadro com giz. Acho que num consegue prender a atenção deles tanto. Eles tão acostumado com coisa muito mais evoluída.

P: Mas, então, o que a tecnologia auxilia?

A: Ela vai me ajudar a prender a atenção dos alunos, a fazerem eles se interessarem por aquilo.

P: Nesse sentido?

A: Nesse sentido.

P: Ah, ok. E, aí, é a próxima pergunta: por que, a seu ver, as aulas que são preparadas com muitos recursos tecnológicos prendem muito mais a atenção dos alunos?

A: Fica mais bonitinho. Fica mais legal. E sem contar que dá muito menos trabalho na hora da aula pro professor. Pensa se eu tivesse que passar um texto inteirinho no quadro sendo que eu posso projetar ele. O tanto que num fica mais fácil pra mim. O tanto que é melhor pro aluno ler. A minha letra num é bonita. Os alunos num vão entender tudo que eu escrever ((risos)).

P: ((risos)).

A: Então, se eu tenho essa opção pra facilitar as coisas também eu projeto ali no telão e eles tão vendo. É muito mais fácil também.

P: Hum, hum.

A: Tem essa coisa de auxiliar, deixar tudo mais rápido.

P: Entendi. E no seu texto também, por outro lado, você faz a seguinte observação, né, que utilizar recursos tecnológicos é interessante, auxilia e torna as aulas diferentes.

A: Hum, hum.

P: “*pelo menos até algum tempo, quando isso tudo era novidade, tornava*”, né?

A: É.

P: Então, eu queria que você falasse sobre isso. Na sua opinião, hoje em dia esses recursos não tornam mais as aulas diferentes?

A: Quando nenhum professor usava e um professor usava era uma coisa muito diferente. Era: ‘nossa, o professor tá usando *data show*! A gente tá fazendo aula no computador!’. Agora todo mundo tem computador. *Data show* também. Então, assim, tá ficando comum. É o comum. O giz daqui uns dias eu acho que vai desaparecer totalmente, o quadro. Vai ser uma coisa tão inútil que ninguém vai querer ou, então, quando alguém usar o quadro com giz vai ser uma coisa: ‘nossa, esse é diferente!’ porque *power point*, *slide*, *power point* todo mundo usa agora. A maioria das aulas tem.

P: Ahã. Mas, então, quando você falou isso de “*pelo menos até algum tempo, quando isso tudo era novidade, tornava*” era pensando de que poucos professores faziam uso?

A: Isso.

P: Não que a tecnologia hoje não torna a aula diferente?

A: Não. Ela ainda torna a aula diferente. Ela é importante pra aula.

P: É em relação a poucos professores que usavam?

A: Isso.

P: Ah, ok.

A: Agora toda universidade tem vários *data shows*. Então, você sempre pode fazer uma aula usando projetor.

P: E no seu texto também você faz a seguinte ressalva: “*Entretanto, abusar de recursos tecnológicos durante todas as aulas - principalmente utilizando a mesma técnica - acaba deixando a aula um pouco entediante*”. Queria que você comentasse.

A: Porque apesar de eu tá usando projetor eu num vou chegar na aula e fazer a mesma coisa todo dia. Pelo menos na minha aula eu acho que é assim. Eu num vou passar *slide* todo dia lá pros meus alunos. Vai indo cansa. Fica repetitivo. Então, a gente tem que mudar. Uma aula eu vou usar um *slide*, em outra aula eu vou deixar de usar o *slide*: ‘ah, eu num vou explicar isso aqui no *slide*. Vou pegar um

vídeo. Vou levar um vídeo pros alunos'. Então, eu tenho que tá variando. Eu acho que isso é importante.

P: Hum, hum. Entendi.

A: Num ficar preso numa coisa só. Igual eu num vou ficar uma aula inteira preso no livro. Eu tenho que ir mudando o recurso tecnológico. Apesar de eu tá sempre usando projeção, mas mudar o que eu tô projetando.

P: Hum, hum. Ok. Ótimo. E você percebe essa crença da professora formadora de modo positivo ou negativo na sua formação em Letras?

A: Na minha formação eu acho que é positivo, mas na aula dela tinha hora que eu começava a ficar muito entediado.

P: Hum, hum.

A: Era muita apresentação de *slide* e, aí, vai indo cê pára de prestar atenção. Então, num é uma coisa que eu vou usar sempre na minha sala de aula com os alunos por causa do que eu sinto. Apesar de a maioria das minhas aulas eu tenho projetor, às vezes, eu projeto a página do livro, às vezes, eu projeto. Eu tô levando um vídeo, um jogo. Eu sempre tô usando alguma coisa assim. Evitar o máximo ficar usando só o quadro.

P: Hum, hum.

A: Porque eu acho que se eu ficar uma aula inteira passando *slide* pros meus alunos eles vão dormir.

P: Hum, hum.

A: Então, eu acho que tem que saber misturar um pouco: 'ah, projeção, outra hora eu ponho os alunos pra levantar'. Então, eu tenho que saber misturar.

P: Hum, hum.

A: Eu num posso deixar tudo seguir uma coisa só.

P: Hum, hum, mas o uso desses recursos tecnológicos você acha que é importante ter um formador que faz uso disso nas aulas?

A: Sim. É importante.

P: Mas com uma dosagem?

A: Uma dosagem. Num exagerar demais.

P: Hum, hum. Entendi. Variando, assim?

A: Isso.

P: Os recursos. Ok. E na sua atuação como professor você também faz uso, né, como você comentou.

A: Faço.

P: E por que você utiliza tecnologia?

A: Eu acho que a aula ficou muito mais rápida.

P: É?

A: Porque eu acho que eu penso assim: se eu posso projetar no quadro ao invés de eu escrever no quadro eu acho que fica muito mais fácil pra mim, pros alunos porque eu num gosto de perder tempo em sala de aula. Eu num vou perder trinta minutos da minha aula copiando no quadro igual tem muito professor que faz.

P: Hum, hum. É, e a aula, né?

A: Acabou. A minha aula num é eu copiar no quadro. Minha aula é eu ajudar o aluno. Eu tá passando o que eu preciso passar pra ele. Se eu ficar meia hora pra escrever alguma coisa no quadro eu tô perdendo tempo. Eu num gosto de perder tempo.

P: Você acha que a tecnologia te traz agilidade?

A: Traz agilidade. Bastante

P: Hum, hum. E mais algum outro aspecto do porquê você utiliza?

A: Eu acho que pra variar também, né? Tem como fazer muita coisa diferente usando tecnologia, né? Num é só o livro e um papel ali na sala de aula. Eles ((refere-se aos alunos)) tão vendo alguma coisa. Tem cor, tem som. Eu acho que é bom pros meninos.

P: Hum, hum. E por que você acha que é bom pros meninos?

A: ((risos)). Eu acho que estimula. É estimulante. Prende a atenção porque quando eles tão vendo um vídeo, por exemplo, de uma coisa que eles gostam, de uma coisa que chama a atenção deles, aquilo é bom pra eles. Eles num vão ficar com sono na sala, por exemplo. Eles num vão ficar desestimulados.

P: Hum, hum.

A: Estimula o aluno.

P: Ok. Outra crença da professora participante, né, Arthur, é que o bom professor formador faz uso de trabalho em pares, em grupos, né?

A: Hum, hum.

P: Então, sobre essa crença, você escreve: *“Gosto muito de trabalhos em pares ou grupos na sala. Concorde com o que a professora disse, eles são uma forma de preparar o aluno, auxiliar o aluno a organizar suas opiniões sobre algo e, também, de praticar sem se sentir tão pressionado”*. Eu queria que você falasse um pouco mais sobre a aprendizagem colaborativa em um contexto de formação de professores de línguas, no caso, o curso de Letras, né.

A: Eu acho que é importante porque ela mesma fala no texto dela aqui antes de eu pegar o aluno e por ele pra explicar alguma coisa eu ponho ele pra discutir com alguém porque aquilo vai diminuir a tensão dele.

P: Hum, hum.

A: Ele vai compartilhar o conhecimento dele com alguém. Ele vai se sentir mais leve, menos nervoso e na hora que ele for falar pra todo mundo na sala de aula aquilo já vai ter diminuído.

P: Hum, hum.

A: Eu acho que é muito importante o trabalho em par. Também pra compartilhar a informação com o coleguinha porque às vezes o colega não sabe tudo o que eu sei e eu não sei tudo o que ele sabe. Então, a gente vai construindo alguma coisa juntos. Eu acho isso importante.

P: Hum, hum. Ótimo. E na sua formação como professor, né, de inglês você vê essa crença dela positivamente ou negativamente?

A: Eu vejo positivamente porque nas aulas dela a gente faz muito trabalho em par, em grupo. A aula inteira é praticamente uma conversa. A gente tá sempre dialogando, todos os alunos, e eu tento usar isso na minha sala de aula também. Eu ponho os meus alunos muito pra discutir um texto em par, pra fazer um diálogo em par antes da gente fazer em sala, todo mundo da sala de aula. É uma coisa que eu uso, que eu vejo que funciona.

P: Hum, hum. Ok. E porque você acha que funciona nas suas aulas?

A: Eu acho que o aluno fica mais tranquilo quando ele vê que o coleguinha do lado não sabe tudo que ele sabe, não sabe tudo também porque tem muito aluno que fica quietinho na aula porque pensa: ‘ah, eu não sei nada, eu vou ficar aqui quieto porque os meus colegas são mais inteligentes do que eu’. Então, quando a gente coloca ele em par pra ele ver que o coleguinha também ‘ah, o meu colega também não sabe aquela palavra, não sabe aquilo, num entendeu direito o texto’. Então, eles vão dialogando. Eu acho que aumenta a autoestima do aluno. Ele fica mais confiante.

P: Hum, hum. Agora, a última crença dela, Arthur, o bom professor formador faz uso de atividades lúdicas em suas aulas, né?

A: Hum, hum.

P: Então, você também me parece que compartilha dessa crença, né?

A: Sim.

P: Como você coloca no seu texto: *“O lúdico na aula auxilia bastante, descontraí, relaxa e ainda auxilia no aprendizado. Aulas baseadas apenas no quadro e no giz, quando administradas por um bom professor, funcionarão. Entretanto, adicionar atividades lúdicas deixa o ambiente mais descontraído, mais legal”*. A seu ver, por que o uso de atividades lúdicas auxilia bastante no aprendizado?

A: Porque eu acho que quando a gente tem uma atividade lúdica, um joguinho ou alguma coisa diferente assim o aluno fica mais tranquilo. Não tem aquela obrigação: ‘ah, eu tenho que aprender porque agora é só hora de aprender’. Fica uma coisa mais, descontraí mais. Então, ele fica mais relaxado.

P: Hum, hum.

A: Eu sempre gosto. Eu acho que joguinho, essas coisas dinâmicas, eu acho que elas são uma forma de aprender, mas sem aquele peso de que eu tenho que aprender porque é minha obrigação. Então, é uma forma mais gostosa. A gente tá lá brincando. Se eu posso aprender com uma brincadeira o tanto que num é melhor!

P: Hum, hum.

A: É menos maçante.

P: Hum, hum. Ok. E você percebe essa crença dela de modo positivo ou negativo na sua formação aqui na Letras?

A: De modo positivo.

P: Positivo.

A: É uma coisa que eu vou usar sempre também ((risos)).

P: ((risos)). E como que é na sua atuação hoje em dia? Você já tá fazendo uso desse lúdico?

A: Hum, hum. Desde a primeira aula, né? Sempre usar um joguinho. Tá que eu num consigo planejar uma aula inteira totalmente lúdica. Acho que nenhum professor dá conta. É quase impossível, mas eu tento o máximo que eu posso. Um joguinho pra gente fazer revisão. Um joguinho pra gente aprender uma gramática nova. Por eles pra juntarem, fazerem frases. Eles tão lá fazendo a frase e nem veem que eles tão estudando e aprendendo aquilo. Então, eu acho que é muito legal.

P: Hum, hum.

A: É bom. É descontraído. Num tem tanta pressão.

P: Hum, hum. Ok, Arthur, você queria fazer mais alguma observação? Mais alguma colocação?

A: Não.

P: Foi ótimo! Muito obrigada pela entrevista!

A: Obrigada. Eu que agradeço!

Apêndice 10 - Entrevista - Professor em Formação - Roy

P: Então, Roy, nessa entrevista a gente vai conversar, né, sobre as suas percepções que você colocou no texto, né, em relação às crenças da professora formadora sobre o que significa ser um bom professor formador de língua inglesa em contexto de um curso de Letras Inglês de uma universidade pública, né?

R: Hum, Hum.

P: Uma crença dela, Roy, é que para o bom professor formador, né, a afetividade deve estar presente na relação professor formador e o formando, né? Sobre essa crença que a professora participante manifestou, me parece também que você a compartilha, certo? Você comenta em seu texto, por exemplo, que *“segundo minhas práticas e experiência, [a afetividade na relação professor formador/formando] faz muita diferença no aprendizado dos alunos”*. Gostaria que falasse o (s) motivo (s) de acreditar que a afetividade na relação professor formador/formando *“faz muita diferença no aprendizado dos alunos”*.

R: Hum, hum. A afetividade realmente é uma coisa muito forte. Queria contar um caso que vivi. Numa escola que comecei a trabalhar, a professora que estava antes de mim não tinha tanto essa questão de afetividade entre aluno/professor e tinha um aluno que sofria com isso, que só tirava nota ruim com essa professora. Depois que entrei, esse aluno mudou, começou a ir bem na aula de inglês, fazer as atividades, participar. Aí, um dia, a coordenadora pedagógica o chamou pra falar sobre o que tinha acontecido pra ele ter mudado tanto na disciplina de inglês e ele disse o seguinte: ‘o professor pára a aula, vai lá na minha carteira me explicar, ele manda texto pra mim, eu mando mensagem ele responde. Eu chego, ele me dá um bom dia, eu vou embora ele me dá um tchau’. Então, quando o professor é afetivo o aluno tira dúvidas, pergunta, dá sugestões, participa da aula, cumprimenta o professor fora da sala.

P: Hum, hum. Ainda sobre a questão da afetividade no relacionamento entre professor formador e formando, você escreve que *“os tempos mudaram, e como ele a afetividade deve ser melhor trabalhada”*. O que quis dizer com *“a afetividade deve ser melhor trabalhada”*? Como ela deve ser melhor trabalhada?

R: Eu acredito que alguns professores ainda, quando eu falo *“melhor trabalhada”*, é porque alguns professores que ainda estão presentes na universidade, né, tiveram um ensino em uma época diferente e uma afetividade diferente, né? Então, às vezes, aquele ensino que ele teve, aquela experiência que ele teve não se aplica mais em sala de aula hoje, né? Por exemplo, de chegar e esperar que os celulares estejam desligados na vida acadêmica, no meio da aula, isso não vai acontecer, né? Então, assim, tem que dar uma mudada, falar ‘quer atender o telefone, atende lá fora’, ‘vamos usar o telefone, então, hoje pra gente ler um texto’, né, tem que dar uma mudada de como abordar, de como chegar no aluno, né, que não deixa de ser afetividade como você aborda ele, né, usando as palavras.

P: Então, você acredita que a afetividade deve estar presente no processo de se ensinar/aprender a língua inglesa?

R: Deve.

P: Hum, hum. E você percebe essa crença da professora formadora de que a afetividade deve estar presente na relação professor formador/formando de modo positivo ou negativo em sua formação no curso de Letras?

R: Positivo. Se você tem essa crença de que o aluno tá esperando que você tenha afetividade e você tem é um ciclo perfeito, né? Um vai completar o outro. Um faz e o outro espera que faça e acontece é perfeito, né?

P: Hum, hum, ótimo! E na sua atuação como professor você considera a afetividade de seus alunos?

R: Sim. Tem dias que o aluno tá pra baixo, não quer participar.

P: E por que você considera a afetividade deles?

R: Eu considero porque, às vezes, o aluno não tá com cabeça nem pra conseguir desenvolver a atividade ou fazer a troca de conhecimento necessária, né, por exemplo, porque o pai e a mãe separaram. Tudo bem, não participa agora, só tem que ficar sabendo que precisa trabalhar essa questão emocional, né, não pode deixar de estudar por causa disso. Então, eu explico pra ele: ‘olha, eu tô abrindo a oportunidade pra você não participar hoje, mas que isso seja revisto nas próximas vezes’.

Então, é uma questão de abordagem. Você não pode simplesmente falar: ‘ah, não vai participar, não, então, vai pra fora’.

P: Então, você considera essa afetividade porque você acredita que é importante entender que o aluno tem outro mundo fora da sala de aula?

R: Sim. Com certeza.

P: Ok.

R: Eu, quando o meu mundo fora da sala de aula tá me atingindo, não vou nem na aula ((risos)).

P: ((risos)) A outra crença da professora formadora é que o bom professor formador preza pelo estudo contínuo e a busca incessante por aprimoramento profissional. Você também compartilha da crença da professora formadora, né, de que “a formação continuada é de suma importância”, como você colocou no seu texto.

R: Hum, hum.

P: Queria que você falasse, então, sobre essa importância da formação contínua, na sua opinião.

R: Bem, pelo simples fato de que a educação tá em constante movimento, né? Tem toda uma geração nova na sala de aula, né? Então, assim, se o ciclo tá mudando de geração em geração, então, o professor tem que se atualizar. Os alunos não vão mudar por ele. É mais prático pro aluno mudar o professor. E, aí, entra o quê: novas tecnologias, né, entra atualidades, novos temas de trabalho, o professor tem que tá atualizado.

P: Hum, hum. Ok. E no seu texto você também comenta que “*concord [a] plenamente na parte em que é relatado que essa formação começa pela iniciativa do próprio professor, de se atualizar, querer crescer*”. Gostaria que falasse sobre essa questão, por favor.

R: É, você não tem que esperar a instituição te pedir pra se atualizar, né? Você tem que mostrar pro aluno que você tá atualizado, né? Eu acho que é um jeito de ser guia, modelo de, por exemplo, língua estrangeira pro aluno. ‘Ah, o professor tá atento a isso’. Eu acho que o bom professor formador de inglês que trabalha realmente com educação e gosta de educação e quer ver o seu aluno um bom cidadão, um bom profissional, quer ser modelo e quer mudar a comunidade, eu acho que tem que tá a par de tudo, principalmente, com relação a seu conhecimento ((profissional)).

P: Hum, hum. E você também escreve que, a seu ver, “*atualização*” é uma das “*palavras-chave para a educação neste momento*”. Comente, por favor.

R: É, retomando a questão das novas gerações que estão entrando em sala de aula, né, principalmente, o uso da tecnologia. Hoje, por exemplo, eu dou 80% das minhas aulas usando *datashow*, né? Eu passo um vídeo. Eu uso também o celular: ‘oh, eu acabei de enviar três questões no *whatsapp* de vocês, junta em duplas aí e vamos.

P: Na aula?

R: Na aula. Isso.

P: Mas você já tinha planejado?

R: Já. Esse é o momento de usar o celular. Então, eu dou uns minutinhos pra usar a tecnologia. Tem que tá apresentando a tecnologia, tem que tá sintonizado, né? Tecnologia é uma das questões ((refere-se à formação contínua)) e a teoria, né, de sala de aula, didática, sempre tem recursos novos pra você chamar a atenção do aluno, vai mudando.

P: E você percebe a crença da professora formadora de que o bom professor formador preza pelo estudo contínuo e a busca incessante por aprimoramento profissional de modo positivo ou negativo em sua formação no curso de Letras?

R: Ah, positivo. Quanto mais você souber melhor. Quanto mais você souber mais pra frente você fica de quem não tá estudando, né? Mais você abre oportunidades pra você mesmo, né, mais você conquista aqueles alunos pra que eles venham pra educação. É excelente ter um professor formador assim ((refere-se ao interesse pela formação continuada por parte de sua formadora)) na minha graduação em Letras.

P: E você na sua atuação como professor também procura estudar sempre, se aprimorar profissionalmente?

R: Sempre. Eu tô todo dia estudando. Eu sempre dou uma olhadinha na internet, artigos científicos, né? A minha atualização é olhar as bibliografias, por exemplo, os artigos, né, dar uma lida em livros.

P: E por que você acha que é importante fazer isso?

R: Porque quanto mais conhecimento mais você consegue contextualizar, né, e como eu quero seguir a vida acadêmica eu preciso ter um suporte, né, pra complementar para os meus alunos.

P: Hum, hum. Ótimo. A outra crença dela é que o bom professor formador deve utilizar recursos tecnológicos em sua prática docente. Você também compartilha da crença da professora formadora de que o bom professor formador deve fazer uso de recursos tecnológicos em sua prática pedagógica, pois, como coloca em seu texto, “*tecnologia*” é uma das “*palavras-chave para a educação neste momento*”. Gostaria que falasse um pouco sobre o uso de tecnologia em contexto de um curso de Letras Inglês.

R: Nossa, na prática de tantas formas! Por exemplo, a gente teve uma conferência com a ((cita o nome de uma professora formadora e pesquisadora de renome nacional e internacional na área de Linguística Aplicada)). Então, se não fosse a tecnologia a gente não teria essa conferência, não podia tirar dúvidas. Ah, foi ótimo!

P: É? Foi legal?

R: Deu briga pra fazer pergunta ((risos)). O tempo tava acabando. Foi ótimo! Então, através da tecnologia a gente teve essa conferência.

P: Hum, hum. Entendi. E no seu texto também você comenta que “*a geração que será ensinada não é a mesma que ensina*”. Comente, por favor.

R: A nova geração de alunos vai ser ensinada por um professor que teve uma geração diferente da deles. Ou seja, não vão bater as gerações. O professor vai ter que se atualizar. Eu acredito que é mais fácil mudar uma pessoa do que 50 alunos.

P: Ok. E você percebe essa crença da professora formadora de modo positivo ou negativo em sua formação no curso de Letras?

R: De modo positivo.

P: Hum, hum. E por que você vê como positivo?

R: Bem, por atingir os diferentes estilos de aprendizagem, né? O estudante visual, o auditivo.

P: E na sua atuação, você faz uso de recursos tecnológicos, né?

R: Demais! Sim, muito!

P: E por que você acha que você usa esses recursos?

R: Bem, porque eu acho que a tecnologia ajuda a ser mais prático, mais rápido, mais consistente nos dias de hoje, em alguns momentos, né?

P: Hum, hum. Ótimo. Uma outra crença da formadora, Roy, é que o bom professor formador faz uso de trabalho em pares/grupos. Você também compartilha dessa crença da professora formadora, pois, como coloca em seu texto, “*estratégias de ensino como trabalhos em pares/grupos funcionam e é uma crença que, penso eu, todos os professores devem levar consigo*”. Gostaria que falasse sobre o trabalho realizado em pares. Por que ele funciona, a seu ver?

R: Pela aprendizagem colaborativa. Um complementa o outro. Um tá colaborando com o outro. Eles vão refletir juntos. Se eu acho que tá certo e o outro acha que tá errado, eles vão debater até chegar a um ponto, né? Então, assim, eles vão se tornando mais críticos, né, sem precisar do professor. Às vezes, tem um momento que não precisa do professor, né? Eles conseguem investigar. Então, eu tenho que mostrar pra eles que é isso que eles vão enfrentar, seja na vida profissional, seja na vida pessoal, né, tentar debater, tentar entrar em consenso, vê quem tá certo, vê quem tá errado, formular junto o conhecimento.

P: Ótimo! Agora eu queria que você falasse porque todos os professores deveriam acreditar que o trabalho em pares é proveitoso, em seu entendimento.

R: ((risos)). Pelas mesmas razões ((risos)). É, bem, eu, particularmente, porque eu vejo resultado em todos os trabalhos em grupos, em pares que eu faço. Vejo muito resultado de aprendizagem.

P: Você percebe essa crença da professora formadora de modo positivo ou negativo em sua formação no curso de Letras?

R: Positivo. Muito positivo. Nossa, é perfeito! Eu troco muitas ideias. ‘Ah, você faz assim? Nossa, esse modo é bom, então, eu acho que eu vou tentar!’.

P: E você como professor você utiliza esse trabalho em pares, né?

R: Utilizo. Plagio mesmo ((risos)).

P: Como assim ((risos))?

R: Ah, o professor deu uma tarefinha e foi ótima para os alunos. Eu vou fazer. Eu vou fazer igualzinho. O conhecimento tem que ser compartilhado.

P: A última crença da professora formadora, Roy, refere-se ao uso de atividades lúdicas em suas aulas. Gostaria de saber qual é o seu entendimento, a sua percepção em relação a essa crença.

R: É importante. É aquela questão, você tem que trabalhar o perfil da turma, né, e as atividades lúdicas são aquelas que atingem os diferentes níveis de aprendizagem, né? Então, eu vejo de forma positiva, importante. Eu só acho que tem que contextualizar, né? Vou trabalhar uma música, trabalha o *background* do cantor antes, o objetivo da música, depois passa a música. Depois da música faz uma questão sobre a música ainda, né? Então, eu acho, assim, contextualizou tá ótimo, trabalha mesmo. É minha opinião.

P: Hum, hum. Ok. E você percebe essa crença da professora formadora de modo positivo ou negativo em sua formação no curso de Letras?

R: Ah, muito positiva. Muito positiva. Eu preciso comentar porque eu não sou da área de literatura, eu não me sinto confortável de jeito nenhum, mas foi graças à didática ((refere-se à de sua professora formadora)), principalmente, essa parte lúdica de aprender literatura que eu fiquei muito confortável na área, entendeu?

P: Ahã.

R: Então, eu acho que essa parte lúdica me ajudou muito a me sentir mais confortável, né? Ficou mais prático, ficou mais natural.

P: Ahã. E na sua atuação, você age dessa forma?

R: Com contextualização! Eu vou dar um exemplo agora que eu tô trabalhando no 1º ano. Eu trabalhei cultura, de forma geral, depois veio cultura urbana, aí, eu trouxe uma música de *rap* pra eles ((refere-se aos alunos)) pra mostrar aquela manifestação artística das opressões de povos, principalmente, de negros, e através dessa música, né, a gente foi, por exemplo, pro discurso de Martin Luther King, né, porque a música foi baseada no discurso dele. Então, assim, foi tudo contextualizado e teve o lúdico, que foi a música. Então, eu acredito que se você conseguir, né, fazer uma produção legal e contextualizada, eu acho que é muito positivo.

P: Hum, hum. Roy, queria te agradecer muito pela entrevista! Foi ótimo!

R: Ah, eu que agradeço! Adoro!

ANEXOS

Anexo 1 - Parecer do comitê de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O que significa ser um bom professor formador de línguas? Crenças de professores formadores de língua inglesa sobre o seu papel e as percepções de seus alunos, professores em formação

Pesquisador: Tatiana Diello Borges

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 24362613.4.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 464.515

Data da Relatoria: 18/11/2013

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: O que significa ser um bom professor formador de línguas? Crenças de professores formadores de língua inglesa sobre o seu papel e as percepções de seus alunos, professores em formação; **Pesquisador Responsável:** Tatiana Diello Borges; **CAAE:** 24362613.4.0000.5083; **Instituição Proponente:** Faculdade de Letras/UFG; **Apresenta os seguintes documentos:** PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO 243626.pdf, PB_XML_INTERFACE_REBEC.xml, Termo de Anuência.pdf, Folha de Rosto assinada.pdf, Projeto Doutorado - Comitê de Ética.pdf, Termo de consentimento - Professores formadores.pdf, Narrativa.pdf, Questionário - Alunos, professores em formação.pdf, Questionário - Professores formadores.pdf, Termo de consentimento - Alunos, professores em formação.pdf

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Contribuir para os estudos de crenças e de formação de professores, no campo de ensino/aprendizagem de línguas, investigando as crenças de professores formadores de língua inglesa de um curso de Letras Inglês de uma universidade pública da região Centro-Oeste do Brasil acerca do papel do professor formador de língua estrangeira (inglês) e b) percepções de seus alunos, professores em formação, em relação às suas crenças. **Objetivo Secundário:** 1.1. Realizar um levantamento das crenças dos docentes formadores sobre o que significa ser um bom

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prppg.ufg@gmail.com

professor formador de inglês; 1.2. Verificar se algumas de suas crenças são perceptíveis em suas aulas; 1.3. Analisar possíveis relações entre as crenças dos professores formadores sobre o papel do professor formador de inglês e o modo como conduz sua prática docente; 1.4. Verificar as percepções de seus alunos, professores em formação, acerca das crenças dos professores participantes; 1.5. Discutir com os docentes formadores e seus discentes as crenças/percepções levantadas, ajudando-os a refletir sobre a influência dessas no processo de ensino/aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Mesmo sendo destacado pela pesquisadora a possibilidade dos professores formadores e alunos em processo de formação se sentirem um pouco constrangidos ao falarem de suas crenças acerca do seu papel enquanto docente ou futuro docente, é destacado que as opiniões desses sujeitos serão respeitadas. A intenção desse trabalho é contribuir com a prática/formação docente, por meio do desenvolvimento de um estudo acurado das crenças/percepções que subjazem a ela, facilitando, para os participantes, o conhecimento de seus próprios motivos e teorias pessoais. Ademais, os professores não serão ridicularizados em função de suas crenças, e os alunos não sofrerão nenhum tipo de perseguição ou coerção, ao exporem suas percepções.

Benefícios: Os benefícios da pesquisa para os participantes, docentes formadores e alunos de Letras Inglês, professores em formação, são, dentre outros: (a) oportunidade de reflexão acerca de suas crenças/percepções relacionadas ao que significa ser um bom professor formador de inglês e sua influência no processo de ensino/aprendizagem desse idioma, (b) enriquecimento da formação acadêmica dos alunos envolvidos, professores em formação, que se estende a sua prática profissional - e, por conseguinte, a seus futuros alunos -, (c) melhor desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa no contexto em questão, (d) chance de maior integração entre docentes e discentes de Letras Inglês e (e) compartilhamento dos resultados obtidos com seus pares.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado (Faculdade de Letras/UFG) que busca investigar sobre as crenças da formação de um bom professor de língua inglesa por parte dos docentes universitários e acadêmicos de um curso de letras de uma universidade pública localizada na região Centro-Oeste do Brasil. Para isso, esse estudo utilizará de questionários, entrevista semi-estruturada, observações de aulas (com registros de campo) e a construção de narrativas. Serão convidados todos os professores e alunos da faculdade que servirá como espaço de campo dessa pesquisa. A coleta de dados está prevista para ocorrer durante o ano letivo de 2014 e a defesa da tese deverá ocorrer até o primeiro semestre de 2016.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** csp.prppg.ufg@gmail.com

Continuação do Parecer: 464.515

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE apresenta a pesquisa e seu objetivo, destaca a privacidade e confidencialidade dos sujeitos participantes desse estudo além da possibilidade dos mesmos recusarem, a qualquer momento, a participação nesse estudo. Esse documento foi organizado considerando os dois sujeitos da pesquisa - professores e alunos. São apresentados os modelos de questionário e entrevista para os participantes desse estudo, bem como a proposta de construção da narrativa que será aplicada aos alunos de graduação. Todos os instrumentos estão bem organizados e são pertinentes a pesquisa. Contudo, por não ter sido definido ainda a universidade onde será realizado esse estudo, considera-se necessária a apresentação da carta de anuência desta instituição assim que for estabelecido o espaço do campo da pesquisa.

Recomendações:

Apresentar ao CEP a carta de anuência da universidade onde será realizada a pesquisa, antes da realização do trabalho de campo desse estudo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Com base nas análises apresentadas neste parecer considero este projeto aprovado, smj deste Comitê.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

A anuência da universidade onde será coletado os dados deverá ser enviada sob a forma de notificação via Plataforma Brasil.

GOIANIA, 22 de Novembro de 2013

Assinador por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Raio: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** csp.prppg.ufg@gmail.com

Anexo 2 - Narrativa da Professora Formadora

Tenho tido uma experiência muito rica e gratificante, como professora formadora de professores de inglês. Apesar de as condições de trabalho nas universidades federais terem se deteriorado muito, nos últimos anos, ainda acho que o contexto federal seja o melhor contexto de formação de professores no país. Penso isso pelo fato de que o trabalho numa instituição federal ainda permite ao formador, mesmo com todas as agruras de falta de estrutura financeira e de quadro de pessoal, a atuação no tripé ensino-pesquisa-extensão, o que o torna um profissional mais completo, e certamente contribui para que seus formandos também conheçam as 3 áreas, tornando-se, consequentemente, melhores profissionais.

Considero todas as disciplinas ministradas num curso de licenciatura como disciplinas formadoras, algumas em maior, outras em menor grau. As disciplinas que ministro – literaturas de língua inglesa – não são tão direcionadas à atuação profissional como as disciplinas de Estágio, por exemplo, mas as considero como pedagógicas também, além do conteúdo específico de literatura que se constitui no seu cerne. Assim, procuro conduzir as disciplinas de forma a contribuir para a formação dos professores de inglês que tenho sob meus cuidados, não somente no desenvolvimento das suas capacidades intelectual e linguística, ao lidar com as complexidades dos conteúdos literários, mas também na reflexão sobre o ensino e no desenvolvimento da sua capacidade didática.

A grande dificuldade que encontro nas disciplinas é o nível de conhecimento de língua inglesa dos alunos, o que, muitas vezes, impede o aprofundamento nas questões políticas, filosóficas, antropológicas etc. que estão imbricadas no estudo literário, restringindo nosso trabalho a um nível de aprofundamento mais superficial, o que eu não gostaria que acontecesse. Geralmente, tenho turmas muito heterogêneas, variando de nível pré-intermediário a avançado de inglês, e lidar com essas diferenças não é tarefa simples. Procuro estabelecer um meio-termo, de forma a não impossibilitar o acesso dos alunos com menos domínio de língua, mas mantendo o desafio para os alunos com maior conhecimento. Compreendo que esse problema meu é partilhado pela maioria dos professores formadores no Brasil. Acho, porém, que, de certa forma, contribui para a formação dos alunos, na medida em que eles também terão que lidar com essa heterogeneidade na sua vida profissional – estamos, então, oferecendo uma prévia a eles do que será sua futura atuação. O fato de viverem essa experiência, como alunos, deve contribuir para sua maior sensibilidade no lidar com os diferentes alunos seus que encontrarão pelo caminho. Venho aprendendo a lidar melhor com essas diferenças ao longo dos anos, buscando esse lugar in-between, de forma a atender a todos os meus alunos com o respeito e apoio que eles merecem.

Para mim, o que tem sido um ponto altamente positivo na minha experiência é o fato de que tenho sempre alunos extraordinários, altamente comprometidos com as minhas disciplinas. Não me recordo de ter tido alunos relapsos, que não levassem a sério nosso trabalho. Os alunos que chegam às minhas mãos são, geralmente, alunos que já passaram muitas dificuldades na sua vida acadêmica, mas que estão dispostos a fazerem tudo que for necessário para seu bom desenvolvimento no curso de Letras. Sou muito grata a eles por isso, pelo respeito com que tratam as disciplinas de literaturas, pelo desprendimento com que dedicam várias horas das suas semanas para cumprirem as exigências extra-classe, e pela dedicação individual e coletiva a todas as propostas que negociamos para nosso trabalho. Tenho aprendido, com isso, a valorizar meus alunos cada vez mais. Ouvindo o depoimento de vários colegas a respeito, numa experiência altamente negativa, vejo o quanto tenho sido privilegiada com os alunos que tive e tenho até hoje, e me sinto mais motivada, com alegria, a prestar a eles a assistência de que eles necessitam para sua jornada.

Como professora de literaturas de língua inglesa, e com as dificuldades linguísticas que aponte anteriormente, de boa parte dos alunos, tenho que lidar, muitas vezes, com o apontamento de desvios da norma padrão de inglês, tanto na produção escrita quanto na produção oral dos alunos. Dado o conteúdo programático extenso em literaturas, não tenho tempo para ensinar as estruturas básicas da língua. Assim, minha contribuição direta para o desenvolvimento da sua competência linguística se restringe ao ensino de novo vocabulário e estruturas nas aulas, e ao apontamento de desvios mais recorrentes na sua produção oral, e apontamento dos mesmos na sua produção escrita. Nas provas, por exemplo, marco esses desvios com códigos indicativos do tipo de erro, e peço a eles que refaçam os textos. Em algumas vezes, solicito a entrega desse texto refeito. Na maioria das vezes, porém, solicito e deixo em sua responsabilidade a refacção, e espero que tenham consciência da

importância dessa ação para seu próprio benefício. O apontamento desses desvios, e consequente impacto na nota, não é tarefa fácil. Sinto-me, muitas vezes, frustrada, por ver o esforço hercúleo de vários alunos, e por ter que apontar tanta distância ainda entre sua interlíngua e o inglês padrão. É minha responsabilidade, porém, como professora, ser honesta com eles quanto ao seu desempenho, e essa honestidade implica em apontar o que deve ser feito para melhorar. É uma das partes difíceis da minha atuação profissional. Tenho tido, porém, algumas gratas surpresas quando alguns alunos, que tinham fama anterior de terem proficiência na língua, chegam para mim e dizem: “Agradeço muito sua honestidade, e o trabalho meticuloso na correção do meu texto. A impressão que eu tinha antes é de que os professores não liam meus textos com cuidado, ou não se importavam que eu crescesse, já que nunca me apontavam nada” – e esses alunos refazem seus textos, e se não conseguem entender como aprimorar sua escrita ou fala, procuram ajuda, e efetivamente incorporam os novos usos no seu inglês. Para mim, esses momentos são muito gratificantes. Tenho tido a mesma experiência com alunos que têm grande dificuldade no uso da língua inglesa – sua atitude quanto às minhas correções tem sido sempre muito positiva. A importância desse feedback para minha atuação profissional é muito grande. Ao chegar ao final do curso de Letras Inglês, seja no último feedback das disciplinas, seja nas aulas da saudade ou na formatura em si, os alunos são sempre unânimes em afirmar a relevância das disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa para sua formação, especialmente pela dificuldade e grau alto de exigência das disciplinas, e isso se constitui num forte elemento motivador para mim, como formadora.

Antes de iniciar meu trabalho na área de formação de professores no curso de Letras Inglês nesta universidade, eu tinha expectativas muito altas acerca do trabalho. Eu imaginava o professor formador como um modelo a ser seguido em tudo, com boas relações com seus alunos, e alto conhecimento na sua área.

Agora, 16 anos depois que comecei, minhas expectativas não mudaram muito. Continuo valorizando muito as relações interpessoais na sala de aula, e ainda acho que o professor formador é um modelo, em todos os aspectos, para seus formandos. Também considero muito importante a questão do conhecimento que o professor deve ter na sua área específica de atuação. Em literaturas de língua inglesa, minha área, quanto mais o tempo passa, mais percebo o quanto sei pouco, e o quanto há para ser lido, descoberto, explorado, entendido. Levo sempre isso para os alunos: precisamos de uma noção realista do que somos. Não se trata apenas de humildade: o professor deve saber que ele sabe pouco. Quanto mais estudamos, mais vemos campos novos, trabalhos novos, tendências novas (no meu caso, novos e antigos), dos quais sabemos apenas superficialmente. Daí advém uma busca infinta por novos textos, novos olhares sobre a vida, novos mundos a serem explorados. Considerando as mudanças pelas quais passei ao longo dos meus anos de magistério, posso apontar esta, certamente, como uma das mais importantes: hoje sei muito mais o quanto eu não sei.

Minhas aulas de literaturas de língua inglesa passaram por algumas mudanças, ao longo desses 16 anos de ensino. Descobri uma forma de levar meus alunos a lerem os textos com antecedência: os *logs* (registros críticos do que leram, a serem apresentados em sala). Utilizo os logs para todos os textos literários e de crítica literária que estudamos. Atualmente, utilizo muito mais crítica literária para leitura dos alunos – anteriormente, eu trazia pronta essa crítica: hoje coloco os alunos em contato direto com a crítica, muito mais do que fazia antes. Minhas aulas têm se tornado cada vez mais student-centered, na medida em que tenho ampliado cada vez mais sua atuação como críticos, tanto nas suas atividades em sala quanto nas suas atividades extra-classe. Tenho feito, também, maior uso de plataformas virtuais para o ensino. O ambiente virtual de aprendizagem da [cita o nome da universidade em que atua], via Plataforma Moodle, é parte constante das disciplinas. Além dele, utilizamos o Facebook, e-mails, whatsapp e outras mídias.

Como formadora, penso que posso aprimorar meu ensino inserindo um pouco mais de discussões acerca do ensino de língua inglesa por meio de literaturas. Posso reservar mais tempo das aulas para essa questão, e indicar mais leituras por parte dos alunos. É um assunto que me interessa muito, e sempre leio a respeito, mas posso levar meus alunos a lerem mais a respeito. Na maioria das vezes, o conteúdo específico de literaturas nos consome, e temos dedicado pouco tempo oficial à questão de como ensinar inglês utilizando textos literários. Acho que posso ser um pouco menos perfeccionista, também, quanto a mim e quanto a meus alunos. Sempre exigi muito de nós todos: temos que ser absolutamente pontuais, cumprir todos os prazos com rigor impecável etc. Com o

tempo, tenho pensado que talvez possamos fazer um trabalho sério e eficaz, sem as rédeas de ferro que sempre utilizo.

Na minha opinião, o bom professor formador deve ser comprometido com seu trabalho. Utilizando a metáfora bíblica, creio que devemos dar o sangue no nosso trabalho, o que resultará em um planejamento bem feito, que leve em consideração o seu alunato, em aulas bem preparadas, em material cuidadosamente elaborado, e em uma atuação coerente, de forma geral. O professor tem que ser organizado no seu trabalho, para estabelecer o modelo de organização que será benéfico para seus alunos e para os alunos destes. Aqui, insiro também o estudo contínuo por parte do formador, e a busca incessante por aprimoramento profissional

Para se ser um bom formador, faz-se mister ter respeito e genuíno interesse em seus formandos. Isso significa considerar cada aluno como pessoa merecedora, com suas peculiaridades e background exclusivo, com sonhos pessoais e limitações, que devem ser respeitados integralmente. No trato com esses alunos, não deve haver arrogância, nem abuso do poder ao formador atribuído pelo sistema educacional.

Também considero essencial a humildade do formador, ao perceber que aprende sempre com seus alunos, que eles têm um outro universo fora da sala de aula, que eles também lêem e aprendem fora das suas asas, e podem contribuir muito para as discussões e crescimento de todos os membros do grupo, inclusive do professor.

Sempre que alguns alunos me procuram e dizem que começaram a fazer como eu, em suas salas de aula, reforço em minha mente a importância desse impacto que temos na sua formação. Eu não sou professora de Estágio, nem de Didática de ensino de línguas, mas meus alunos sempre olham para mim como modelo – e eu tenho que ser consciente disso em cada pequena decisão que tomo concernente às nossas disciplinas.

Um professor formador autônomo é consciente da sua grande responsabilidade com seus formandos, e busca o aprimoramento contínuo da sua atuação profissional, por si, sem imposição da instituição que o emprega. É necessário que o professor formador tenha uma visão holística do processo de formação, e que procure sempre evitar a limitação da sua visão. Assim, faz-se mister buscar outros campos, trazer contribuições de outras áreas para suas disciplinas, aprimorar-se como pessoa e como profissional.

Minhas lembranças de meus professores formadores, em língua inglesa, são altamente positivas. Tive o privilégio de ter, como formadores, professores altamente comprometidos, entusiastas, bem organizados, criativos, atualizados e responsáveis. Sempre penso que tive o melhor time de formadores que alguém pudesse sonhar, e sou muito grata a eles pelo exemplo impecável, que certamente contribuiu muito para me tornar a formadora que sou hoje. Todas as aulas que tive como licencianda, e realmente digo TODAS, foram planejadas cuidadosamente, o que me impede de escolher uma acima das outras, sob risco de ser altamente injusta. O que me marcou muito nelas foi o ambiente de apoio mútuo, de encorajamento, o entusiasmo pelas situações vividas em sala de aula, o interesse altruísta no bem estar dos alunos.

Ao pensar na área de formação de professores em contexto de um curso de Letras Inglês, as cinco palavras que primeiro vêm a minha cabeça são modelo, respeito, encorajamento, guia, auxílio. É difícil escolher duas dentre essas palavras, porque as considero elementos altamente relevantes para a formação de professores. Vou optar por: (1) modelo, porque é o que penso do professor formador – ele se constitui e é constituído como modelo, quer o reconheça quer não. Suas ações, todas elas, têm um impacto altamente profundo sobre seus formandos, e deve carregar isso em mente sempre, no trato com seus alunos, nas suas decisões e ações políticas, na sua busca por conhecimento, na sua gestão da sala de aula e nos eventos a ela relacionados; (2) auxílio, porque traduz muito do que fazemos como professores formadores. Meus alunos de Letras Inglês são, na maioria, professores de língua, e já têm uma historicidade rica e repleta de experiências no que tange ao ensino. Como formadora, devo auxiliá-los a se tornarem melhores, sempre, e ao fazê-lo, recebo deles também o auxílio para me tornar melhor formadora.

Para um colega que começaria a atuar como professor formador, eu sugeriria amor pelos alunos, vontade de auxiliá-los, amor pela profissão, disposição para sacrifício em prol de seus alunos, organização do seu trabalho e desejo constante de se tornar melhor do que é.