

“Nem Sempre a Língua que Eu Falo é a que Eles Entendem” - crenças sobre o ensino de inglês com adolescentes de escola pública

“NOT ALWAYS THE LANGUAGE I SPEAK IS THE ONE THEY UNDERSTAND” –
BELIEFS ABOUT ENGLISH LANGUAGE TEACHING WITH
PUBLIC SCHOOL ADOLESCENTS

Fernando Silvério de **LIMA** *

Edcleia Aparecida **BASSO** **

Resumo: Neste artigo analisamos as crenças de uma professora de inglês no seu primeiro ano de trabalho em uma escola pública com uma turma de adolescentes. Os dados foram gerados a partir de uma entrevista gravada e transcrita para uma análise qualitativa. Com base em referenciais teóricos e estudos encontrados na Linguística Aplicada, na Psicologia e na Educação, as crenças foram analisadas considerando as experiências sobre o ensino de inglês com adolescentes e o ensino no contexto de escola pública. Os dados apontam para um distanciamento entre alunos e professora, marcado, sobretudo, por dois tipos de desencontros: a dificuldade em compreender e ser compreendida pelo aluno adolescente e a dificuldade que sentiu ao ter que aliar o conhecimento teórico do curso de Letras com sua prática em sala de aula. A respeito do ensino de uma nova língua na escola pública, a professora entrevistada não acredita ser possível ensinar inglês de maneira efetiva e plena, entendendo aqui o uso, principalmente, da modalidade oral, por diversos fatores internos e externos à sala de aula, tais como: desmotivação

* Mestrado em Letras na Universidade Federal de Viçosa (2012). Doutorando em Estudos Linguísticos pela UNESP de São José do Rio Preto. Contato: limafsl@hotmail.com.

** Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (1993 e 2001). Professora do Departamento de Letras da UNESPAR de Campo Mourão. Contato: edcleia@hotmail.com.

dos alunos, número excessivo de alunos por turma e lacunas em sua formação inicial.

Palavras-chave: Crenças. Escola pública. Alunos adolescentes.

Abstract: In this paper we analyze an English teacher's beliefs in her first year of teaching adolescent students in a public school. The data were generated through a recorded interview which was transcribed for qualitative analysis. Based on studies within Applied Linguistics, Psychology and Education, the beliefs were inferred regarding the teaching experiences with adolescents and teaching in the public school context. The data reveal a distance between the teacher and her students, characterized by two types of mismatches, the constraint to understand and be understood by adolescents and the constraint she felt while having to integrate the theoretical knowledge she acquired from her English teacher education course and her classroom practice. About the public school, she believes it is not possible to teach English in an effective way, here understood as oral modality, due to several contextual and internal factors such as the students' demotivation, excessive number of students per class and gaps in her initial teacher education process.

Keywords: Beliefs. Public school. Adolescent students.

Introdução

Nas últimas décadas, a pesquisa sobre crenças no ensino de línguas no contexto de escola pública possibilitou vislumbrar e mesmo ratificar vários dos muitos desafios que os professores enfrentam em diferentes estados brasileiros (ANDRADE, 2004; PITELI, 2006; LUVIZARI, 2007; LIMA, 2012, entre outras pesquisas) ao atuarem nesse contexto de ensino. Esses estudos permitiram, também, registrar cientificamente diferentes histórias e narrativas de professores e alunos que tentam ensinar e aprender inglês em um contexto que tem sofrido tanto com a ausência de apoio e recursos para a docência efetiva da disciplina, caracterizando e reforçando a omissão do Estado nesse aspecto (ALGEBAILLE, 2009), quanto com a descrença de muitos com respeito ao potencial e importância da disciplina para uma verdadeira formação de qualidade do aluno brasileiro da escola pública. Não obstante, podemos também acrescentar o fato de a grande maioria dos que compõem a comunidade acadêmica deste contexto (pais, professores, alunos

e corpo administrativo da escola) não acreditar que seja possível aprender inglês na escola pública¹. As pesquisas revelam, ainda, que o descaso e os problemas encontrados se assemelham em diferentes locais do país, fornecendo subsídios para os estudos com foco na formação de professores que buscam apreender e compreender esta dimensão subjetiva dos professores, investigando o papel de suas crenças nas suas tomadas de decisão no processo de ensinar uma língua estrangeira.

Buscando contribuir com esta área, este artigo apresenta-se como um estudo qualitativo realizado em uma escola pública localizada no estado do Paraná. Aulas de língua inglesa em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio foram observadas ao longo de dois bimestres e meio². A professora da turma era estreante naquele contexto. Tinha sido chamada pela primeira vez para lecionar em escolas públicas. Sua única experiência constituía-se no estágio realizado no último ano da graduação em Letras. Desde então, havia atuado apenas em escolas particulares, com ensino de língua inglesa para crianças, público com o qual sempre se identificou. Portanto, era tudo novo para ela: novo contexto, novo público, novos desafios. E foi neste contexto repleto de novidades que optamos pela análise das crenças dessa professora, relacionando-as com a formação inicial recebida e discutindo-as no presente artigo. Nossos estudos foram norteados por duas questões centrais: i) Quais as crenças da professora sobre trabalhar com adolescentes pela primeira vez?; ii) Como ela concebe o processo de ensinar inglês no contexto de escola pública?. Assim, explicitar e entender tais crenças e relacioná-las a estudos e resultados de outras pesquisas em diferentes áreas do conhecimento compõem nossos objetivos.

¹ Dados fornecidos pelo grupo de pesquisa *A formação do professor da educação básica: contextos, saberes e práticas*, cadastrado no CNPq, cujos pesquisadores são autores do presente artigo. Este grupo mantém um banco de dados, coletados anualmente junto às escolas públicas, sobre a função, papel da disciplina, bem como retrata a sala de aula, seus desafios, sucessos e insucessos, considerando os diferentes sujeitos do entorno escolar (alunos, professores, gestores e demais funcionários).

² Por questões de espaço, esses dados não figuram em nossa análise. Nossa menção a essa etapa da pesquisa justifica seu caráter qualitativo de base etnográfica, na qual acompanhamos a prática da professora no contato de sua primeira turma de inglês na escola pesquisada, possibilitando compreender contextualmente as crenças reveladas na entrevista.

Quanto à sua estrutura, o artigo se constitui da presente Introdução, da seção referente à metodologia da pesquisa na qual apresentamos o contexto sociocultural da escola, elaboramos um perfil dos envolvidos no estudo, bem como descrevemos os instrumentos qualitativos selecionados para a geração dos dados. Na seção seguinte, discutimos alguns pressupostos teóricos, como o conceito de crenças na Linguística Aplicada e suas contribuições para os estudos de formação de professores. Retomamos, também, algumas pesquisas já realizadas no contexto de escolas públicas, destacando um fator que, embora pouco explorado por elas, tem sido muito mencionado em relatos de professores em geral, que é a dificuldade em lidar com adolescentes na sala de aula. Finalmente, encerramos o artigo, considerando novos aspectos a serem abordados em estudos que se interessem por crenças no ensino de línguas e/ou pelo processo de ensino-aprendizagem com alunos adolescentes, refletindo acerca de pesquisas recentes que propõem alternativas para os percalços geralmente reportados pelos sujeitos de tais estudos.

1 Metodologia da Pesquisa

Como a maioria dos estudos feitos na área de crenças para o ensino de línguas no paradigma atual, a pesquisa realizada foi qualitativa com procedimentos de cunho etnográfico para a produção do instrumento utilizado para a coleta de dados. Essa opção se justifica pelo interesse em compreender as crenças situadas no contexto onde os participantes interagem e vivenciam experiências de ensino e aprendizagem de línguas, conforme discutiremos na seção 2.

1.1 Contexto sociocultural

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública de um município de porte médio, localizado na mesorregião Centro Ocidental Paranaense, com aproximadamente 87 mil habitantes. A escola está localizada em um bairro periférico da cidade e o corpo estudantil é formado por habitantes oriundos de três bairros vizinhos. A escola possui turmas de ensino fundamental, médio e EJA, com funcionamento nos três períodos. Há uma predominância de atividades agrícolas na cidade, com destaque para o plantio de soja e milho, mas também conta com indústrias de alimentos e produtos eletrônicos. Outra característica marcante é o fato de sediar uma das maiores

cooperativas do Brasil. Na cidade existem também algumas instituições de ensino superior, com destaque para uma universidade tecnológica federal, uma estadual, na qual a professora, participante primária do presente estudo, se graduou, e com um grupo de faculdades particulares.

1.2 Participantes da pesquisa

1.2.1 A professora

A professora deste estudo, que aqui chamamos de Mariana³, é graduada em Letras Anglo-Portuguesas por uma instituição estadual e leciona língua inglesa para crianças em escolas privadas desde que entrou no curso de Letras, em 2006. Até a época da pesquisa, o contato de Mariana com o contexto de escola pública era restrito ao seu estágio final do curso. Era, portanto, sua estreia, tanto em escola pública quanto no ensino de inglês para adolescentes. Ela havia sido selecionada pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS)⁴ para substituir uma professora efetiva de inglês que ingressara no PDE⁵ e, assim, ficaria afastada por um ano em período integral para estudos. Mariana atuou nessa turma a partir do segundo bimestre letivo.

1.2.2 Os alunos

Mariana iniciou seu trabalho com apenas uma turma no ensino médio, no período matutino. As demais turmas foram a ela distribuídas posteriormente, conforme sua disponibilidade. Na entrevista que serviu de base primária dos dados para este artigo, Mariana analisou suas experiências na primeira turma que lhe foi designada, que era composta por aproximadamente 27 alunos com idade entre 15 e 18 anos.

³ Por questões éticas, o nome escolhido para a participante é fictício.

⁴ Processo Seletivo Simplificado (PSS) é o sistema utilizado no Paraná para a contratação temporária de professores substitutos para suprir a necessidade de professores em quaisquer disciplinas.

⁵ Sigla que denomina o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/SEED-PR), uma iniciativa do governo do Paraná que incentiva a formação continuada do professor (efetivo) de escola pública por meio de estudos articulados com atividades de pesquisa, que buscam aproximar o contato entre profissionais do ensino superior e da educação básica.

1.3 Instrumentos para coleta de dados

Os dados aqui apresentados foram obtidos por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com Mariana na escola pública onde lecionava. Optamos por este tipo de entrevista pela flexibilidade que vai da elaboração de um roteiro inicial com tópicos específicos a serem contemplados, mas que, ao mesmo tempo, considera a possibilidade de integrar assuntos que surgem no ato da interação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa – no caso, a professora –, portanto não previstos (DÖRNYEI, 2007; SILVERMAN, 2009). Com esse tipo de entrevista, torna-se possível o registro de “interações ricas e respostas pessoais”, especialmente para pesquisar e entender crenças no ensino de línguas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223).

O roteiro temático para a entrevista foi composto de perguntas com objetivo de mapear algumas crenças da professora sobre: (i) sua formação acadêmica em Letras; (ii) sobre adolescência e aprendizagem de línguas; e (iii) as experiências em seu primeiro ano de trabalho na escola pública com uma turma de adolescentes. Os dados analisados compreendem excertos dos itens (ii) e (iii) da entrevista, que foi transcrita utilizando alguns símbolos da Análise da Conversação (AC) com base em Marcuschi (1986). Inicialmente, foi realizada uma transcrição total da entrevista. Em seguida, o texto foi revisitado para demarcação dos símbolos. Da convenção de símbolos da AC para transcrições de situações de fala, selecionamos duas mais relevantes para compreensão dos excertos: a) os termos que foram enfatizados pela professora, por meio de aumento de tom de voz foram grafados em caixa alta (ex: MUITO); e b) os comentários de contextualização dos pesquisadores são inseridos entre parênteses duplos.

2 Pressupostos Teóricos

2.1 O papel das crenças na formação do professor de línguas

No processo de formar professores de línguas, tem sido cada vez mais frequente um olhar mais atento dos pesquisadores ao que esses futuros profissionais pensam sobre a profissão e como tomam decisões sobre o que fazer e como fazer na sua prática pedagógica. Desde a década de 90 do século XX que, no Brasil, os estudos de crenças no ensino de línguas se constituíram em uma importante alternativa para compreensão dos

acontecimentos em sala de aula, uma vez que, segundo Pajares (1992), as crenças são os maiores indícios sobre as decisões que os professores tomam no dia a dia dos contextos educacionais. É por meio das crenças que eles filtram aquilo que “pensam, dizem e fazem”, já que elas se constituem como algo em que os professores se apoiam (JONHSON, 1999, p. 30). É por meio delas, também, que eles constroem crenças sobre o que os seus alunos acreditam – as expectativas que eles têm acerca da própria aprendizagem, dentre outros fatores – na chamada atribuição de crenças (cf. KRAMSCH, 2003)⁶.

Em Barcelos (2006, p. 18), encontramos outra forma de entender crenças, que é percebê-las 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”. Essa natureza não cristalizada de crenças dialoga sobretudo com um olhar sociocultural⁷ para compreensão do conceito. Com base em Alanen (2003), elas são entendidas socioculturalmente como instrumentos de mediação, ou seja, estabelecendo uma relação entre as pessoas e as ações que elas desempenham em contextos sociais. No ponto de vista de professores, as crenças medeiam a relação que eles desempenham com o ato de ensinar, na maneira como concebem o ensino de línguas e propõem suas práticas pedagógicas (cf. NEGUERUELA-AZAROLA, 2011). Para os aprendizes, a mediação é entendida na relação entre o aluno e o ato de aprender línguas. E, na perspectiva sociocultural, as crenças se modificam com base em novas experiências vivenciadas e percebidas pelos aprendizes (YANG; KIM, 2011; LIMA, 2012).

⁶ Nossa tradução para *belief ascription* (KRAMSCH, 2003).

⁷ O ponto de vista sociocultural é entendido a partir de leituras das obras de Lev Vygotsky (1978, 1986) e releituras de sua concepção do desenvolvimento humano em condições sócio-histórico-culturais, pensados na ótica da Linguística Aplicada. De maneira sucinta, entendemos o desenvolvimento humano como um processo além do puramente biológico, que considera o papel da interação entre os seres humanos e as atividades culturais que eles estabelecem por meio da ação no mundo. O desenvolvimento sociocultural dos indivíduos é um processo entendido tanto do ponto de vista interpessoal (na relação com o outro) quanto intrapessoal (na relação consigo e internalização do conhecimento). A este respeito, ver Lantolf (2006). Para um mapeamento de como as crenças são entendidas nessa perspectiva, ver Lima (2012).

Assim, podemos já antecipar que as crenças analisadas no presente artigo não foram entendidas como uma construção já cristalizada. Por estar iniciando seu trabalho em escolas públicas, momento em que a coleta de dados aconteceu, entendemos que as percepções da professora, sujeito da presente pesquisa, eram anteriores a esta experiência, provavelmente iniciadas durante sua formação acadêmica em Letras, com as discussões e a troca de experiências em sala, os estágios realizados, sua própria vivência como aluna, mas, sobretudo, seu trabalho como docente para crianças, que lhe possibilitaram estabelecer comparações e deram-lhe suporte para *construir* uma crença sobre ensinar adolescentes no contexto de escola pública.

Ao começarem sua prática de ensino, é comum que os professores tenham idealizado visões acerca do que seja o exercício da profissão, do que pretendem fazer em suas aulas e, por isso, geralmente se assustam com a realidade encontrada, dando-se conta de que os alunos, por exemplo, podem não corresponder como o desejado a uma atividade proposta (JOHNSON, 1999; BASSO, 2008; BASSO; LIMA, 2010). Alguns fatores como excesso de alunos por turma, indisciplina (MAPHOSA; MAMMEN, 2010; RAHIMI; KARKAMI, 2012), entre outros, têm sempre sido citados como concorrentes para o pouco sucesso da disciplina e têm favorecido a desmotivação do professor em início de carreira (RICHARDS; PENNINGTON, 1998; SONSIN, 2003), que acaba optando pela metodologia tradicional com foco na gramática e na tradução, como garantia de poder assim silenciar as turmas que estão cada vez mais agitadas.

Por outro lado, espera-se que o profissional tenha recebido subsídios teórico-práticos durante sua formação em Letras que o auxiliem no início da profissão. Todavia, parece que a transposição da teoria e prática monitorada (estágios) não se efetiva na prática real de sala de aula. Muitos professores se sentem solitários, ressentem-se da falta de diálogo com colegas da mesma área para discutir e refletir sobre sua prática pedagógica, sobre o seu ensino. Uma alternativa para este problema tem sido a procura por cursos de formação continuada, conforme apontam alguns estudos na Linguística Aplicada (CELANI, 2003; LUVIZARI, 2007). Autores como Celani (2003) fazem referência ao “abandono” do professor de inglês e sua solidão ou desamparo para lidar com seus problemas, sejam eles de qualquer ordem (competência linguística, discursiva, metodológica, fatores contextuais, entre outros).

Paradoxalmente, fora do contexto escolar, a língua inglesa se fortalece cada vez mais como língua internacional, trazendo mais desafios ao professor contemporâneo (HALL, 2011; KUMARAVADIVELU, 2012), e se faz cada vez mais presente na vida dos brasileiros⁸. Voltando ao professor em início da profissão, notamos que, muitas vezes, ele sequer teve tempo de sentir esse abandono, é chamado a lidar com os desafios que encontra nos contextos em que começa a atuar. Nesses casos, as pesquisas sobre crenças na formação de professores podem ser e trazer uma relevante contribuição, por permitir maior acesso às dimensões particulares que explicam porque as pessoas ensinam como ensinam, destacando o papel de suas experiências (PAJARES, 1992). Compreender como os professores enxergam o seu contexto, os seus alunos e as atividades que realizam, considerando as primeiras experiências, possibilita uma percepção do impacto da profissão nos primeiros anos, além do mapeamento dos tipos de crenças que são fortalecidas ou resignificadas nos contextos de atuação do profissional.

2.2 Alguns dos grandes desafios da contemporaneidade impostos ao professor de línguas em exercício

Na última década, abrigadas teoricamente na Linguística Aplicada, vimos, no Brasil, o desabrochar de várias pesquisas com foco no ensino de línguas no contexto de escolas públicas (ANDRADE, 2004; PITELI, 2006; LUVIZARI, 2007; LIMA, 2011, 2012; dentre outras) cujo escopo de análise abarca três grandes grupos: (I) as crenças do professor; (II) as crenças dos alunos; e (III) as crenças de ambos, ficando nesta última os estudos comparativos, que buscam perceber se as crenças dos sujeitos da pesquisa se assemelham. Há também os chamados estudos interativos, que tentam perceber se as crenças de alunos podem sofrer influência das do professor e vice-versa (cf. BARCELOS, 2007 e LIMA, 2013, para o mapeamento de pesquisas de crenças em contexto brasileiro).

As escolas públicas, juntamente com os cursos de Letras, representam os dois contextos mais investigados nesta área, conforme assevera Barcelos

⁸ Seja na internet ou nos programas de televisão, além de programas do governo, como Ciência sem Fronteiras, que oferece bolsas de estudos nas diferentes áreas do conhecimento em diferentes universidades no exterior, mas que exige o domínio da língua estrangeira do país-alvo.

(2007). Andrade (2004) e Coelho (2005), exemplos do grupo (III), apresentam resultados bastante interessantes. Os alunos de ambas as pesquisas – 434 alunos no primeiro estudo, e alunos de quatro turmas no segundo –, demonstram acreditar na possibilidade de aprender inglês na escola pública. Andrade (2004) constatou que os alunos atribuem ao professor a responsabilidade maior de se aprender ou não inglês na escola, ficando os alunos, portanto, na dependência do saber, da metodologia, das competências do professor (BASSO, 2001).

Os alunos na pesquisa de Coelho (2005), por sua vez, revelam que aprender uma nova língua é uma atividade que requer dedicação, e que ali é provavelmente o único local ao qual eles têm acesso para aprender inglês, aspecto ratificado por Basso (2006). Os professores da pesquisa de Coelho (2005) demonstram sustentar crenças voltadas para o papel dos fatores afetivos para aprender línguas (tais como a motivação e a ansiedade)⁹, além do fato de se verem como os principais responsáveis pela aprendizagem. Os professores do estudo de Andrade (2004) ressaltam crenças relacionadas aos fatores contextuais, demonstrando que não estavam satisfeitos com as condições de ensino (excesso de alunos por turma, falta de materiais de apoio e para elaboração de aulas), sugerindo que, se dispusessem dessas condições, provavelmente o resultado do seu ensino seria diferente.

Contrastando com o resultado apresentado por Andrade (2004) e Coelho (2005), Lima (2012) apresenta resultados mais impactantes. Ao propor um estudo qualitativo em uma turma de 9º ano do fundamental, constata uma forte descrença nos adolescentes sobre a possibilidade de aprender inglês naquele contexto (47% dos alunos sugerem a descrença, seguidos por 25% dos alunos que revelaram não pensar sobre o assunto, restando 28% de alunos que acreditam). A descrença se fortalece por pelo menos cinco grandes razões: a indisciplina e o desinteresse da turma; as poucas aulas semanais; o material insuficiente disponibilizado; o excesso de alunos por sala; e a falta de um conhecimento linguístico básico por parte dos estudantes. Constatando esse cenário e considerando sugestões apontadas pelos próprios alunos do que eles acreditavam ser uma alternativa para conseguir aprender inglês, o estudo

⁹ Neste estudo de caso conduzido por Coelho (2005), a ansiedade é vista por uma das professoras como fator que inibe a aprendizagem do aluno, e percebe que, para a aprendizagem de inglês na sala de aula, o aluno não pode se sentir desconfortável ou intimidado. A motivação, por sua vez, é entendida como propulsora da aprendizagem, na perspectiva de outra professora.

propôs um período de intervenção, oferecendo outras atividades na aula de inglês que os alunos pouco realizavam (atividades orais, exercícios em pares, problematização de temas por meios de músicas, estratégias de leitura, entre outros exemplos). Os resultados mostraram que, apesar dos fatores contextuais reportados pelos alunos competirem fortemente contra a proposta interventiva, houve sinais de mudança nas crenças dos alunos, sugerindo a possibilidade de ressignificar crenças sobre a impossibilidade de aprender inglês no contexto público.

Nas pesquisas aqui reportadas, notamos fatores contextuais utilizados para explicar os desafios com os quais professores lidam diariamente, considerando ainda que, nos dias atuais, a escola pública adquiriu novas “tarefas”¹⁰, além dos compromissos educacionais que se lhe competem. A esse respeito, Algebaile (2009) explica que a migração dessas “tarefas” acarreta alguns efeitos de sentido que acabam pairando no discurso da sociedade e que podem fortalecer crenças específicas (e até pejorativas) sobre a escola pública. A autora destaca, entre os possíveis efeitos, “o deslocamento do ensino de sua posição central na escola e a dissimulação da ausência e das omissões do Estado, de maneira a parecer que problemas sociais, econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da carência educacional e cultural do povo” (ALGEBAILLE, 2009, p. 27).

Neste cenário, há ainda outro sério problema que parece ter sido negligenciado nos diferentes tipos de estudo com foco no ensino e na aprendizagem de uma nova língua, seja no contexto de escola pública, seja no contexto particular: trabalhar com adolescentes. Conforme reportam algumas pesquisas, os professores revelam grande dificuldade em lidar com o comportamento inconstante dos alunos (MAMMEN; MAPHOSA, 2010; RAHIMI; KARKAMI, 2012). Segundo Basso (2008), termos como apatia, desinteresse, desmotivação, indisciplina e rebeldia ecoam nas vozes dos professores. Esta fase da vida é marcada por mudanças de ordens diversas (BUCHANAN et al., 1990; MACOWSKI, 1993; ZARRET; ECCLES, 2006; BASSO, 2008), nem sempre bem vistas pela sociedade, pelos pais e professores dos adolescentes. Enquanto isso, a escola é um dos principais ambientes onde buscam se relacionar com demais colegas por fatores como a afinidade, na

¹⁰Durante a fase de observação de aulas, recordamos conversas informais com professoras de inglês e português que afirmavam que, nos dias atuais, “não basta ser professor, é preciso ser psicólogo, pedagogo e assistente social” (notas de campo).

busca pelo pertencimento a um grupo. E a cada ano são inúmeras turmas de alunos adolescentes que passam pelas mãos dos professores. São novas turmas, novos desafios, turmas antigas, desafios antigos, com poucas alternativas propostas pela academia para facilitar o trabalho com adolescentes.

No entanto, por mais que esse período seja marcado por mudanças físicas, psíquicas, afetivas e sociais (ZARRET; ECCLES, 2006; BASSO, 2008), a adolescência também é uma fase ímpar do desenvolvimento humano, podendo o aluno adolescente superar muitas das capacidades encontradas na criança e nos adultos. Compartilhamos com Vygotsky (1994a, 1994b, 1998) o entendimento da adolescência como um período de transição, caracterizado pelo desenvolvimento do pensamento criativo, da imaginação e da formação de conceitos. Mesmo sendo uma idade de transição, a adolescência compreende “a idade do desenvolvimento cultural e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (VYGOTSKY, 1998, p. 195)¹¹. Bandura (2006, p. 10) assevera que “os adolescentes precisam se comprometer aos objetivos que lhes dão um propósito e um senso de realização pessoal”, o que sugere, no caso deste trabalho, que, se o aluno não vê um propósito na aprendizagem da disciplina de inglês, pouco vai se importar com ela. Frente a esses desafios, o professor tenta conduzir seu trabalho, sendo que suas diferentes experiências poderão (ou não) influenciar o seu sistema de crenças (RICHARDS, 1998), sejam elas positivas ou não.

3 Análise de Dados

Os dados foram analisados qualitativamente pela formação de categorias agrupadas por temas relacionados (DÖRNYEI, 2007), na chamada *análise de conteúdo*. Patton (2002, p. 381) define o termo como “o processo de identificar, codificar e categorizar os padrões primários nos dados. Isto significa analisar o conteúdo das entrevistas e observações”. Os excertos aqui apresentados buscam ilustrar as diferentes categorias que foram identificadas na entrevista. Por questões de limitação de espaço, este artigo focaliza apenas duas categorias: a) as experiências e crenças sobre o ensino com adolescentes; e b) crenças sobre o ensino na escola pública. Cada categoria será um subitem da sessão de análise apresentada a seguir.

¹¹No original: “the age of cultural development and the development of higher psychological functions”.

3.1 Crenças e experiências de ensinar inglês para adolescentes

Como já discutido anteriormente, a adolescência representa ser um grande desafio, não somente para o jovem que está vivenciando mudanças de naturezas diversas (BUCHANAN et al., 1990; BANDURA, 2006; ZARRET; ECCLES, 2006; BASSO; LIMA, 2010), algo característico dessa fase de transição (VYGOTSKY, 1994, 1998), mas também para grande parte dos pais e professores. No entanto, é importante considerar que nem todos os adolescentes neste período são caracterizados pela rebeldia e descontentamento, partindo de um pressuposto generalizado que poderia alimentar uma crença em que fatores negativos estejam sempre atrelados.

Nesse primeiro ano de trabalho, Mariana conclui que suas experiências com esta turma de adolescentes foram marcadas tanto por desafios, ocorridos mais no início, quanto por conquistas. Ao revisitar suas experiências, define sua relação com os alunos como *difícil* e explica sua crença, como poderá ser observado nos excertos a seguir.

(1) Difícil. nem sempre a língua que eu falo é a mesma que eles entendem ((risos)). Eu falo uma coisa eles entendem outra... eles falam alguma coisa pra mim e eu entendo o contrário... em algumas vezes se torna difícil porque eu proponho uma coisa, mas eles têm outros interesses. Daí se torna difícil a comunicação. Eu busco sempre ver assim o que está interessando eles e encaixar dentro do que eu estou trabalhando pra ver se melhora esse diálogo.

(2) Às vezes eles não querem fazer nada do que você propõe. Eles não gostam. Você propõe uma atividade e eles “Aaah não, essa atividade é chata”. Você leva outra atividade, eles não aceitam, acham DIFÍCIL, não TENTAM fazer, não tem VONTADE de fazer, sempre falam que é difícil e não tentam fazer MESMO.

Mariana acredita que sua relação nesse primeiro ano foi marcada por *desencontros* entre ela e os alunos e justifica dizendo que “*nem sempre a língua que eu falo é a mesma que eles entendem*”. Percebemos um desencontro não apenas nas interações diárias em sala de aula, mas também nas reações dos alunos ao que Mariana levava e trabalhava em suas aulas (conteúdo e atividades). Ela sugere que sentiu dificuldade em fazer com que os alunos se interessassem pelas aulas, uma vez que os interesses deles são diferentes do que era proposto (excerto 2). Isto fez com que Mariana passasse a pensar mais nas atividades

escolhidas, pois começou a buscar temas e assuntos fora do que estava trabalhando, com o objetivo de tentar chamar a atenção do aluno, fazendo com que se envolvessem mais. O cuidado com os materiais utilizados também demonstra uma tentativa de mudança naquela rotina da turma, que continuaria com suas aulas no mesmo ritmo e mesmo tipo de participação, descontentando a professora, até o fim do ano.

As atividades e materiais que são usados em aulas de inglês revelam ter impacto importante no gosto dos alunos pela disciplina. Basso (2006), em uma pesquisa com estagiários de Letras que observaram aulas em turmas de língua inglesa (47 professores e 966 alunos no total) em escolas públicas no Paraná, conclui em seu estudo que os alunos, ao refletirem sobre as atividades que mais gostam de fazer, optaram pelas que estão relacionadas ao uso de músicas, filmes e conversação (duplas ou grupos) e revelaram ainda não gostar de atividades centradas em gramática e tradução. Partindo de suas crenças e experiências em sala de aula de ver seus alunos pouco interessados, Mariana considerou, então, buscar conteúdos que pudessem chamar a atenção deles, balanceando com o programa da disciplina e o livro didático.

Considerando que Mariana modificou suas aulas com o intuito de se aproximar mais dos alunos, questionamos durante a entrevista se, ao longo da graduação, aspectos dessa natureza foram contemplados, de forma a ter contribuído para sua prática em sala de aula. Ela afirma que sentiu falta de outras disciplinas da Psicologia e da Educação na grade curricular de Letras, que pudessem fornecer maior compreensão sobre os estilos de aprendizagem e a relação intrínseca com a faixa etária do grupo, fatores que, segundo ela, poderiam ter contribuído para sua prática. Os excertos (3) e (4) apontam para outro aspecto importante que Mariana sentiu falta em sua formação.

(3) Nós estudamos, tivemos a formação, mas não direcionada a trabalhar com adolescentes ou crianças e adultos. Nós tivemos uma formação geral ((no curso de Letras)).

(4) Senti. É que na graduação tem tantas coisas que você sente falta. Sempre se falou na teoria... da teoria sociointeracionista. E nunca em cima da prática. Quando tive que preparar aulas foi muito difícil. Eu tenho a teoria, mas como eu vou jogar isso na prática? A prática é muito diferente. Então essa dificuldade eu achei a maior.

Mais uma vez Mariana acredita em um desencontro, que dessa vez se deu entre *teoria* e *prática*. Ela recorda, por exemplo, de ter discutido e “ouvido falar” da teoria sociointeracionista ao longo do curso, provavelmente em aulas, seminários e leitura de documentos como as Diretrizes Curriculares Estaduais para Língua Estrangeira Moderna (DCE)¹². E revela que se sentiu despreparada ao tentar reunir todos esses pressupostos em sua prática. Ela distancia ainda mais teoria e prática em seu discurso, quando afirma que a “*a prática é muito diferente*” e que esta foi sua maior dificuldade.

Johnson (2006) delinea quatro desafios contemporâneos na formação de professores de línguas dentro da chamada *virada sociocultural*¹³ e um deles é exatamente o debate acerca da relação dicotômica entre teoria e prática. A autora sugere que o debate não deveria se centrar no questionamento se os futuros professores devem ou não estudar teorias de ensino e aprendizagem nos cursos de formação; os cursos deveriam propiciar condições para que os futuros professores pudessem integrar o conhecimento teórico no trabalho em sala de aula. Assim, Johnson (2006) ressalta que o conceito freiriano de *práxis* se adéqua mais à necessidade contemporânea dos cursos de formação que concebem teoria e prática não mais em relações contraditórias, como na crítica feita por Mariana nos excertos (3) e (4), mas integradas com a prática. Mateus (2009) corrobora essa perspectiva ao refletir sobre os desafios na formação de professores de línguas no contexto nacional e conclui, ainda, que “as tensões entre teoria e prática agravaram o distanciamento entre pesquisadores e professores, universidade e escola, conhecimento científico e conhecimento cotidiano, entre saber e fazer” (MATEUS, 2009, p. 310).

Com base em suas crenças, é possível observar uma relação inicialmente marcada por um desencontro de expectativas, ou seja, professora e alunos tinham desejos e ideais diferentes para o ensino-aprendizagem de língua

¹²As Diretrizes norteiam o trabalho docente na escola pública Paranaense, e foram criadas para cada disciplina separadamente. O referencial teórico do documento referente ao ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) está pautado principalmente nos estudos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e seu círculo.

¹³Nesta perspectiva, baseada nos textos do psicólogo russo Lev Vygotsky e releituras na Linguística Aplicada, a aprendizagem é vista como social e está pautada nas relações mediadas por linguagem, diferentemente do modelo cognitivo positivista, que considerava aprendizagem um processo psicológico interno que não dependia do contexto em que o sujeito está inserido (JOHNSON, 2006).

estrangeira, o que os colocava em campos opostos. Mesmo assim, ao ser questionada sobre suas intenções em continuar a trabalhar com adolescentes no ensino de inglês, Mariana demonstrou interesse em aceitar o desafio, como ilustrado nos excertos 5 e 6:

(5) Eu gostei. Aqui tanto a equipe pedagógica como os alunos eles são bons. Mesmo sendo uma escola um pouco mais afastada do centro, os alunos em grande parte tem a sua dificuldade, mas eles são educados, eles são companheiros... muito amigos. A equipe pedagógica também muito boa. Eles dão um suporte muito grande, eu gostei.

(6) Eu quero continuar trabalhando com crianças, mas eu quero trabalhar esse lado com os adolescentes.

Ainda com base nos excertos acima, ao pensar sobre seu primeiro ano de trabalho nessa escola, Mariana avalia como positivo tanto a equipe pedagógica quanto os alunos. Como apresentado na seção de metodologia, a escola fica localizada em um bairro afastado do centro, o que justifica a crença de Mariana que, “*mesmo sendo uma escola um pouco mais afastada do centro*”, os alunos eram bons. Mesmo com um começo marcado pela dificuldade em se relacionar com o aluno adolescente, Mariana amadureceu suas impressões sobre eles. Ela ressalta ainda que eles têm dificuldade, mas é em outro momento da entrevista que define essa dificuldade dos alunos. Na perspectiva da professora, eles têm dificuldade em aprender língua inglesa e as poucas aulas que têm semanalmente não são suficientes para que ela possa trabalhar os conteúdos com mais tempo, situação comum em outros contextos educacionais (ANDRADE, 2004; COELHO, 2005; BASSO; LIMA, 2010; LIMA, 2012). Quanto à equipe pedagógica, ela reconhece que recebeu o suporte necessário, especialmente por ser *nova* nesse ambiente, um apoio essencial para que professores possam dar continuidade ao seu trabalho (CELANI, 2003). Dessa forma, Mariana conclui que gostaria de continuar a lecionar para turmas de adolescentes, compreendendo mais as possíveis estratégias de como trabalhar com eles.

3.2 Crenças sobre o ensino de inglês na escola pública

Como visto na sessão anterior, as primeiras experiências de Mariana foram marcadas pela dificuldade de se relacionar com alunos adolescentes e, ao mesmo tempo, sugerem o desejo dessa professora em fazer com que seus alunos se interessassem pelo conteúdo, manifestado na busca por materiais e atividades para suas aulas que fossem de encontro ao gosto deles. Nesta seção, discutimos outra crença importante: a maneira como a professora vê a possibilidade de ensinar e aprender inglês na escola pública, apresentada no excerto a seguir, que responde a pergunta: é possível aprender inglês na escola pública?

(7) Totalmente... ainda não. Porque falta o que eu te disse, faltam recursos, faltam materiais, faltam professores capacitados. Falta muita coisa ainda pra o aluno aprender COMO deveria aprender... a falar, a escrever, a ouvir. Falta muito ainda... ((breve suspiro)). O aluno fica restrito a um vocabulário daquele conteúdo que o professor vai trabalhando, sendo que tem um monte de coisa pra trabalhar e que não dá tempo de trabalhar. Por causa das notas, trabalhos, e o boletim e tudo mais... não dá.

A professora acredita que a aprendizagem de inglês na escola pública ainda não acontece plenamente por uma série de fatores que ela enumera na entrevista, da qual foi extraído o excerto acima. Mariana menciona as lacunas metodológicas e teóricas na sua formação acadêmica, conforme discutido na seção anterior, das quais ela sentiu falta no momento real da sala de aula. Falou também dos materiais e recursos para elaboração das aulas, da necessidade de o professor não ficar centrado somente no livro didático. Mariana acredita na aprendizagem que contemple a “totalidade”, que abarque as modalidades da língua (oralidade, leitura e escrita), muito embora a modalidade privilegiada na escola pública seja a leitura. Considera que as poucas aulas semanais (carga horária) limitam demais as atividades do professor, que acaba trabalhando apenas com *porções dos conteúdos*, pois deve, além disso, cumprir as avaliações formais que fazem parte do planejamento da disciplina. Isso confirma a pesquisa de Lima (2012), que apontou a influência dos fatores contextuais, tais como o reduzido número de aulas e a falta de um conhecimento linguístico básico dos estudantes, nas crenças dos alunos.

Quando questionada sobre uma possível crença dos seus alunos de não ser possível aprender uma língua estrangeira na escola pública, Mariana a confirma, dizendo que a maioria deles não acredita que vão conseguir aprender. Sua perspectiva é ratificada em diferentes comentários e questionamentos, conforme ilustrado pelo excerto 8:

(8) Eu acredito que... grande parte não. Porque eles falam geralmente: “pra quê que eu vou aprender isso?”, “isso é muito difícil!”, “pra quê que eu vou usar?”. Eles não têm interesse e eles acreditam que eles não vão aprender. Eles falam: “ah, eu nunca vou aprender isso”. Já poucos né... uma pequena parte... eles acreditam sim. Eles sentem interesse, eles vão buscar. Tanto que quando surge uma pergunta ((de algum outro colega ou da própria professora)): “ah, o que que é isso?”. Eles já sabem a resposta, porque já dominam o conteúdo.

Nesse trecho, ela reconstrói o discurso dos alunos quando eles questionam o porquê de ter que aprender inglês. Acredita que eles sentem dificuldade, chegando mesmo a sugerir que eles não vão conseguir aprender. Pelo excerto (8), é também possível perceber que Mariana acredita que “grande parte de seus alunos” não acredita na possibilidade de conseguir aprender na escola pública, e afirma que “poucos”, “uma pequena parte” deles acredita no contrário. Nessa pequena parte parece estar aqueles alunos que, segundo ela, demonstram interesse pela aula de inglês e que participam das atividades, demonstrando, por exemplo, domínio do conteúdo anteriormente ensinado. A atribuição feita por Mariana de uma possível crença de grande parte de seus alunos é construída a partir das experiências com eles em sala de aula, que se evidencia na reconstituição das vozes adolescentes naquela turma. No entanto, ela não sugere tentar modificar o discurso dessas vozes da sala de aula. A professora parece utilizá-las para justificar, talvez, os desafios que encontra em seu primeiro ano de trabalho naquela escola pública, desafios com potencial para gerar desmotivação do professor iniciante (RICHARDS; PENNINGTON, 1998).

Como dito anteriormente, pesquisas dessa natureza no contexto público aumentaram na última década conforme apresentado em artigos de estado-da-arte (BARCELOS, 2007; LIMA, 2011). Elas mostram a influência dos fatores contextuais (também presentes no discurso de Mariana) na prática do professor e no fortalecimento de suas crenças, neste caso, sobre a possibilidade de aprender e ensinar inglês na escola pública.

Coelho (2005) observou, em seu estudo, que os professores possuem crenças de que apenas conteúdos básicos podem ser ensinados, pois os estudantes sentem muita dificuldade para aprender. Um ano antes, a dissertação de Andrade (2004), realizada com professores e alunos na Paraíba, já sinalizava essa situação. Os alunos, de maneira semelhante aos do estudo de Coelho (2005), acreditam na aprendizagem de inglês naquele contexto e atribuem ao professor a maior parte da responsabilidade para que uma aprendizagem de sucesso aconteça.

No excerto 8, Mariana exemplifica sua crença tentando reproduzir opiniões dos alunos¹⁴, e conclui que, se eles acham o conteúdo muito difícil e/ou não demonstram interesse nas aulas, provavelmente eles não acreditam que vão conseguir aprender inglês ali. Para ela, a aprendizagem acontece quando os alunos identificam relevância no conteúdo, ou seja, quando reconhecem algum propósito naquilo que lhes é proposto em sala de aula (BANDURA, 2006).

Ao tentar reconstruir os dizeres dos alunos, Mariana atribui crenças para eles. Segundo Kramsch (2003), esse processo em que as pessoas atribuem crenças a outros tem se tornado foco de estudos na Antropologia e Psicologia mais recentemente. E quando questionada se a crença de seus alunos pode estar relacionada a uma conscientização acerca dos mesmos fatores contextuais que ela enumerou como dificultadores para as condições mínimas necessárias para aprendizagem, Mariana diz que os alunos não refletem sobre isso e não pensam nos fatores que influenciam o ensino e sua aprendizagem. Vejamos os excertos abaixo:

(9) Eu creio que não. Porque se eles tivessem pelo menos essa consciência que o professor precisa estar melhor, eles cobrariam mais do professor, cobrariam mais recursos ((da escola)).

(10) ((Uma das maiores dificuldades)) é a falta de material, o que torna muito difícil. Você se propõe de levar um texto, levar alguma coisa. Você tem lá ((na

¹⁴Estas opiniões podem não necessariamente refletir diretamente as crenças dos alunos de Mariana, mas, seguindo a perspectiva de *atribuição de crenças*, é possível notar a maneira como a professora constrói uma possível crença de seus alunos (foco na construção subjetiva da participante sobre o outro – neste caso, os alunos).

escola)) *a sua cota de DUAS impressões por bimestre, que tem que restringir pra avaliação formal.*

Ela acha que os alunos não estão preocupados com questões como falta de materiais para o preparo de aulas diferentes. Mariana disse que, muitas vezes, levava material fotocopiado e impresso com seus próprios recursos, considerando que a copiadora da escola para uso do professor era preferencial para fotocópia das avaliações formais. A professora acredita que, se houvesse uma maior conscientização dos alunos a respeito das condições para aprendizagem de inglês que são oferecidas na escola, incluindo a formação do professor de língua estrangeira, eles poderiam exigir mais da própria professora e da escola.

De maneira geral, Mariana não acredita em uma aprendizagem integral do inglês, ou seja, uma aprendizagem que favoreça uma totalidade de desenvolvimento das modalidades da língua-alvo. Ela percebe a dificuldade que os alunos sentem, mas também nota a falta de interesse e participação da maioria deles. Menciona alguns fatores contextuais que corroboram essas lacunas no ensino, incluindo a formação do professor de LE, e pensa que os alunos não refletem sobre a qualidade de ensino de inglês, pois, caso o fizessem, ela acredita que eles exigiriam melhores condições.

Outros Caminhos na Formação de Professores de Línguas: comentários finais

Ao longo desse artigo, retomamos alguns estudos para discutir a respeito da pesquisa de crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas. No escopo da formação de professores de línguas, optamos por um estudo com foco no professor, mais especificamente uma professora de inglês em seu primeiro ano de trabalho em escola pública. Os resultados sugeriram que a professora possuía crenças sobre as experiências no ensino com alunos adolescentes e sobre ensino e aprendizagem de inglês na escola pública.

A respeito de crenças e experiências com adolescentes, a professora demonstra dois tipos de desencontro que permearam seu primeiro ano. O desencontro de expectativas representa os momentos em que a professora não entendia seus alunos – seus propósitos e objetivos, além dos momentos em que ela não era compreendida por eles, uma vez que eles têm interesses

diversos e a aula de inglês aparentemente não pertencia a esse grupo de preferências. Assim, ela tentava buscar temas e atividades que pudessem interessá-los, sem se deixar abater pelos percalços que geralmente desmotivam o professor em início de carreira (RICHARDS; PENNINGTON, 1998; SONSIN, 2003). Outro desencontro foi a dificuldade que sentiu para integrar teoria e prática nas suas aulas, revelando que a formação inicial que teve não a preparou para os imprevistos que encontra na sala de aula.

Assim, novos estudos com foco no adolescente poderiam considerar formas de lidar com a desmotivação, a apatia e até a indisciplina. Para professores, o uso de instrumentos qualitativos torna-se uma alternativa para a obtenção de um diagnóstico da turma, destacando os interesses dos alunos, críticas e sugestões para aulas, e suas crenças, que podem auxiliar o professor a pensar de que forma elas podem estar relacionadas aos acontecimentos em sala de aula, e à maneira como os alunos têm se dedicado à disciplina de língua inglesa.

Percebemos, também, que Mariana acredita não ser possível aprender inglês na escola pública de maneira integral, ou seja, com possibilidade de desenvolvimento das três modalidades linguísticas dos adolescentes. Sua crença é explicada por diversos fatores, desde a formação do professor até a pouca quantidade de aulas semanais na grade curricular.

Conforme já discutido, a pesquisa de crenças de alunos e professores na escola pública tem mostrado problemas semelhantes em diversos contextos (ANDRADE, 2004; COELHO, 2005; PITELI, 2006; LUVIZARI, 2007; LIMA, 2012). Com base nesses estudos, é possível perceber que as futuras pesquisas podem ser iniciadas com um passo a frente, ou seja, indo além do levantamento de crenças, já bastante realizado. Ressaltamos também que os resultados alcançados em tais estudos cheguem até os cursos de Letras e até aos professores em exercício. Além disso, as crenças dos professores nos primeiros anos de trabalho emergem como um interessante tópico a ser pesquisado, podendo oferecer indícios de como as crenças são construídas no início da profissão e como os professores aliam o conhecimento da formação inicial para lidar com desafios do ensino de línguas em contextos como o de escola pública.

Os estudos interventivos aparecem nesse cenário como uma sugestão, que podem ser combinados, por exemplo, com a etnografia escolar. Além de mapear as crenças, professores e alunos podem tratá-las como componente essencial para o desenvolvimento das aulas. Dessa forma, as pesquisas em

sala de aula poderiam auxiliar professores e alunos a pensarem sobre suas crenças, experimentando ainda outras propostas de ensino, tais como atividades, abordagens de ensino, materiais, entre outras, que incentivem maior reflexão sobre o processo de aprender uma língua estrangeira.

Na pesquisa-ação, por exemplo, além do contato direto com uma realidade e uma proposta de mudança, espera-se ainda que os professores de línguas tenham mais conhecimento de si enquanto profissionais e seu papel na aprendizagem dos alunos (BURNS, 2010) no que compreende um olhar sobre o que acontece nas salas de aula e suas histórias cotidianas. Por mais que seja um processo complexo, que atribui maior responsabilidade aos participantes, esse tipo de pesquisa pode ser outro caminho possível para entender mais de perto a realidade de nossas salas de aula, desconstruindo barreiras que tendem a impedir a aprendizagem dos adolescentes mediada pelo professor de inglês.

Referências

ALANEN, R. A sociocultural approach to young learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 2003. p. 55-85.

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2009.

ANDRADE, A. A. C. *Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de língua na escola regular*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BANDURA, A. Adolescent development from an agentic perspective. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. 1-43.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Crenças e ensino*

de línguas: foco no professor, no aluno e formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

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

BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal – um curso de Letras em estudo.* 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e formação de professores.* Campinas: Pontes, 2006. p. 65-86.

BASSO, E. A. Adolescentes e a aprendizagem de uma Língua Estrangeira: características, percepções e estratégias. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores.* São Carlos: Claraluz, 2008. p. 115-142.

BASSO, E. A.; LIMA, F. S. A colaboração entre pares em uma turma de adolescentes aprendendo inglês na escola pública. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 9, n. 1, p. 4-25, 2010.

BUCHANAN, C. M. et al. Parents' and teachers' beliefs about adolescents: effects of sex and experience. *Journal of Youth and Adolescence*, Secaucus, v. 19, n. 4, p. 363-394, 1990.

BURNS, A. *Doing action research in English Language teaching: a guide for practitioners.* New York: Routledge, 2010.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.* São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 19-34.

COELHO, H. H. *É possível aprender inglês em escola? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HALL, G. *Exploring English Language teaching: language in action*. New York: Routledge, 2011.

JOHNSON, K. *Understanding language teaching: reasoning in action*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

JOHNSON, K. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL QUARTERLY*, Malden, v. 40, n. 1, p. 235-257, 2006.

KRAMSCH, C. Metaphor and subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 109-128.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. New York: Routledge, 2012.

LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and second language learning: state of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, v. 28, n. 1, p. 67-109, 2006.

LIMA, F. S. Pesquisa de crenças no ensino de línguas com foco na escola pública: estado da arte na Linguística Aplicada brasileira. *Contexturas*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 51-72, 2011.

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

LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos da quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. 2005. Dissertação

(Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

LUVIZARI, L. H. *Estudo das crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês na rede pública*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

MACOWSKI, E. A. B. *A construção do ensino/aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes*. 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MAPHOSA, C.; MAMMEM, K. J. Maintaining discipline: how do learners view the way teachers operate in South African schools? *Journal of Social Sciences*, New Delhi, v. 29, n. 3, p. 213-222, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

NEGUERUELA-AZAROLA, E. Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom. *System*, Philadelphia, v. 39, n. 3, p. 359-369, 2011.

PAJARES, F. M. Self-efficacy during childhood and adolescence – Implications for teacher and parents. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. 339-367.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: SAGE, 2002.

PITELI, M. L. *A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem*. 2006. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

RAHIMI, N.; KARKAMI, F. H. EFL teachers' classroom discipline strategies the students' perspective. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, Philadelphia, v. 31, n. 1, p. 309-314, 2012.

RICHARDS, J. C. Teacher beliefs and decision making. In: RICHARDS, J. C. (Ed). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 65-85.

RICHARDS, J. C.; PENNINGTON, M. The first year of teaching. In: RICHARDS, J. C. (Ed). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 173-190.

SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. 3ª Ed. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SONSIN, S. T. *Aspectos da socialização de duas professoras de inglês em seu primeiro ano de trabalho em escola pública*. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-232.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge: The MIT, 1986.

VYGOTSKY, L. S. Development of thinking and formation of concepts in the adolescent. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell, 1994a. p. 29-82.

VYGOTSKY, L. S. Imagination and creativity in the adolescent. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell, 1994b. p. 151-166.

VYGOTSKY, L. S. Development of interests at the transitional age. In: RIEBER, R. W. (Ed.). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, v. 5. Child Psychology. New York: Plenum Press, 1998.

YANG, J. S.; KIM, T. Y. Sociocultural analysis of second language learner beliefs: a qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*, Philadelphia, v. 39, n. 3, p. 325-334, 2011.

ZARRET, N.; ECCLES, J. The passage to adulthood: challenges of late adolescence. *New Directions for Youth Development*, San Francisco, v. 2, n. 111, p. 13-28, 2006.

Recebido em: 23/008/2013

Aceito: 18/12/2013