

# *A Formação do Professor de Língua Inglesa no Cenário Brasileiro: Crenças e Experiências como Fatores de (Trans)Formação da Prática Pedagógica*

THE ENGLISH TEACHERS' EDUCATION IN THE BRAZILIAN SCENERY:  
BELIEFS AND EXPERIENCES AS FACTORS OF (TRANS)FORMATION OF  
PEDAGOGICAL PRACTICE

Keila Mendes dos **SANTOS** \*  
Diógenes Cândido de **LIMA** \*\*

**Resumo:** A investigação, neste estudo, centra-se na formação docente e no processo ensino/aprendizagem de língua inglesa. Ao falar de ensino e aprendizagem de línguas, é relevante salientar que os sujeitos envolvidos nesse processo, os docentes e discentes, carregam consigo crenças sobre as formas de se aprender e ensinar o idioma trabalhado, fundamentando as metodologias de ensino e a construção do conhecimento nessas crenças. Devido à influência do docente na aprendizagem dos estudantes, faz-se necessário que o profissional que leciona línguas estrangeiras tenha formação apropriada para execução dessa tarefa, caracterizada por Almeida Filho (2002) como complexa e constantemente reflexiva. Ao salientar as implicações das crenças na prática pedagógica e a relevância da formação do profissional de línguas estrangeiras para um ensino de qualidade, busca-se verificar quais são as crenças de estudantes de Letras/Inglês que já atuam como professores sobre a aprendizagem e o ensino de língua inglesa, bem

---

\* Mestranda em Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-PPGCEL. Contato: keumendes@hotmail.com

\*\* Doutor em Educação/Estudos da Linguagem pela Southern Illinois University. Professor pleno de Língua Inglesa e de Linguística Aplicada da UESB. Contato: dlima49@gmail.com

como destacar de que maneira a formação docente auxilia a prática em sala de aula.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Ensino de Língua Inglesa; Crenças e Experiências.

**Abstract:** The investigation in this study focuses on teacher education and in the English teaching/learning process. In the discussion of language learning and teaching, it is important to note that the subjects involved in this process, teachers and students, bring with them beliefs about the ways to learn and teach the language, focusing on the teaching methodologies and knowledge construction in these beliefs. Due to the influence of teachers on student learning, it is necessary that the professional who teaches foreign languages has appropriate training for this activity characterized by Almeida Filho (2002) as complex and constantly reflective. Highlighting the implications of the beliefs in teaching practice and the relevance of the professional training of foreign languages to a qualified education, we aim to verify what are the beliefs of students of Letras/English, who have already worked as teachers, about learning and teaching the English language as well as highlighting how teacher education assists practice in the classroom.

**Key-words:** Teacher Education; English Language Teaching; Beliefs and Experiences.

## Considerações iniciais

Os estudos que abarcam as questões referentes à formação do docente de língua inglesa vêm sendo ampliados de maneira significativa nas últimas décadas, demonstrando, além de preocupação e inquietação com a qualidade da formação desses profissionais, a necessidade de constante revisão das práticas e abordagens de ensino e adequações às exigências da sociedade com relação ao ensino de línguas. Para Barcelos (2004), o crescimento no número de estudos sobre a formação dos professores de línguas estrangeiras (LE) demonstra, ainda, um reconhecimento por parte de pesquisadores em educação, principalmente em Linguística Aplicada (LA), da necessidade de se compreender como o profissional que vai atuar nas salas de aulas está sendo preparado para assumir essa responsabilidade.

Neste artigo, ao tratar da formação do profissional que ensina línguas estrangeiras, particularmente a língua inglesa, destaca-se as influências das crenças e das experiências anteriores de contato com o idioma na prática pedagógica do profissional ainda em formação inicial.

Ao perceber as crenças como as ideias e opiniões que alunos e professores têm a respeito do ensino e da aprendizagem de línguas, sabe-se que estas influenciam sobremaneira tanto docentes como discentes na construção do conhecimento em uma nova língua. Embora os estudos sobre crenças na LA só tenham adquirido maior ênfase na década de 90, atualmente, muitos autores discutem sobre o conceito de crença e sua relevância na construção do conhecimento em uma LE. Dentre os primeiros estudos sobre essa temática destacam-se os de Barcelos (1995) e Leffa (1991), evidenciando, na construção das crenças, o papel do outro, das relações sociais e do contexto nos quais os sujeitos se inserem.

Considerando o caráter social das crenças e o professor como o principal mediador na construção dos referenciais em uma segunda língua, a formação apropriada do profissional que leciona LEs é fundamental para um trabalho de qualidade que favoreça o aprendizado efetivo do idioma. A capacitação docente e a reflexão sobre a presença das suas crenças nas metodologias adotadas contribuem também para a construção de um profissional crítico, reflexivo que reconheça as dificuldades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da LE de forma a colaborar para que este aconteça de maneira prazerosa e eficiente.

Segundo Fonseca (1999, p. 91-92),

A conscientização do professor vai permitir que ele conheça suas crenças, seus mitos, pressupostos culturais e idéias sobre como ensinar e aprender línguas, permitindo que se torne mais crítico na tarefa a que se propôs. [...] a tomada de consciência possibilita uma maior discussão e possível entendimento dos fatos e conseqüentemente o início de tentativas de modificação de alguns aspectos ligados à prática em sala de aula. Mesmo que o professor venha, a partir desse momento, a optar por uma solução anteriormente adotada, terá uma compreensão crítica de sua práxis e sua decisão ocorrerá por opção e não por falta de enxergar alternativas.

Destaca-se, assim, a formação docente como fator relevante para favorecer um ensino crítico e significativo, sendo um referencial fundamental na construção do conhecimento na LE estudada. Frente a essas considerações, neste artigo, busca-se verificar quais são as crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas de dois estudantes de Letras/Inglês que já atuam como professores de língua inglesa (LI) e também perceber as conexões estabelecidas entre as teorias do ambiente acadêmico e sua prática em sala de aula, possibilitando uma percepção das contribuições da formação acadêmica para a prática do professor em formação.

## **1 Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras: conceitos e abordagens**

Os estudos sobre crenças no Brasil, embora sejam recentes, têm se expandido de maneira significativa, ampliando as contribuições para o entendimento da forma pela qual os alunos percebem o processo de ensino/aprendizagem de uma LE e para compreender os fatores que direcionam e justificam as posturas adotadas pelo professor na sala de aula, principalmente com relação às metodologias utilizadas.

Segundo Barcelos (2004), o interesse por crenças na LA surgiu a partir de uma mudança de visão na aprendizagem de línguas que tinha, até então, como objetivo principal, estudar a linguagem enquanto produto, enfatizando os resultados obtidos. Porém, sob uma nova visão, passou-se a enfatizar, nos estudos da linguagem, o processo de aprendizagem no qual o aprendiz possui papel relevante. Após esse novo olhar, a LA começou a perceber o aprendiz “como uma pessoa completa com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experimentais, estratégicas e políticas” (LARSEN-FREEMAN, 1998 apud BARCELOS, 2004).

Embora sejam estudadas com nomenclaturas diversas na LA, as abordagens sobre crenças não são originárias desta. Os primeiros estudos sobre a influência das crenças no processo de ensino/aprendizagem de LE no Brasil, considerados por Silva (2007) como pioneiros, foram os de Leffa (1991), Barcelos (1995) e Almeida Filho (2002). Esses estudos, adotando diferentes nomenclaturas e abordagens

para analisar o termo crença, alcançaram enfoque mais significativo a partir da década de 90 com a ampliação dos estudos da linguagem.

Uma das dificuldades apontadas pelos estudiosos de crenças é o fato de os conceitos apresentados perpassarem vários campos de estudo, o que dificulta a adoção de uma definição. Para a LA, as conceituações mais utilizadas para se estudar crenças, apresentadas nos estudos de Silva (2007) são: “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAN; VANN, 1987), “crenças culturais” (GARDNER, 1988), “representações” (RILEY, 1994), “teorias folclórico lingüísticas de aprendizagem” (MILLER; GINSBERG, 1995), “cultura de aprender” (ALMEIDA FILHO, 1993), “cultura de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 1993), “cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997), “concepções de aprendizagem” (BENSON; LOR, 1999), “crenças e culturas de aprender línguas” (BARCELOS, 1995). Essa diversidade de expressões adotadas em momentos diversos transita entre focos no aluno, no professor, no processo e no contexto.

Segundo Silva (2007), as crenças sobre a aprendizagem de línguas possuem um componente afetivo denominado por Dewey (1933) de *pet believes*, que são resultados dos sentimentos e das avaliações afetivas das experiências vivenciadas pelos sujeitos. Nespor (1987 apud SILVA, 2007) complementa ainda estas informações associando a construção das crenças ao ambiente da sala de aula, afirmando que as mesmas são compostas de emoções, expectativas, sentimentos, valores e percepções que são expressas em atitudes e posturas do discente/docente frente ao processo de ensinar e/ou aprender uma LE.

O conceito de crenças apresentado por Dewey (1933) também enfatiza seu caráter dinâmico, bem como sua inter-relação com o processo de construção do conhecimento. De acordo com os estudos deste autor, o termo crenças se refere a todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo e também os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.

Kalaja (2003) propõe que as crenças sobre a aprendizagem de LE sejam investigadas sob uma abordagem discursiva, pois, para esta autora, as crenças são definidas a partir da sua intrínseca relação com a linguagem, sendo estas dinâmicas e socialmente construídas. Frente a

este caráter dinâmico e social das crenças, a sala de aula, principalmente a de LI, constitui-se um ambiente propício para propagação das crenças de docentes e discentes diante da realidade do contato com o novo idioma, fazendo-se necessário o conhecimento das crenças de ambas as partes para uma melhor concretização da aprendizagem e significância atribuída ao ensino de uma LE.

Barcelos (1999, p.174) considera que,

[...] investigando suas crenças, os professores estariam mais preparados para ouvir com mais compreensão as crenças de seus alunos, pois muitas vezes os professores já partem do pré-conceito de que as crenças dos alunos são errôneas e surpreendem-se ao perceberem que eles mesmos pensam de maneira semelhante.

Essas interpretações das crenças como maneiras errôneas de perceber a aprendizagem podem ser alteradas considerando-se a abordagem utilizada para estudá-las e analisá-las, destacando aspectos como contexto e interação, sendo relevante que, ao longo da formação inicial, os futuros professores atentem-se ao papel que suas crenças exercem e exercerão em sua atuação docente.

## **2 Um olhar sobre a formação docente: contextos e transformações**

No cenário brasileiro, no qual a língua inglesa não é oficialmente utilizada nas relações diárias dos sujeitos, o professor de LI é, em muitos casos, o referencial mais próximo deste idioma para os aprendizes, quando não o único, sendo atribuídos aos docentes novos papéis na sociedade pós-moderna, exigindo mais que a mera transmissão de conhecimentos linguísticos (VOLPI, 2001).

Dentre as novas atribuições do docente, além do conhecimento linguístico, estrutural, pedagógico e metodológico, este deve estar consciente de que a aprendizagem e o ensino de uma LE envolvem, também, aspectos culturais e fatores relativos às políticas linguísticas, extrapolando o ambiente da sala de aula. De acordo com Celani (2001, p. 32), o profissional de ensino de LEs no Brasil, deve ser percebido como,

[...] um ser humano independente, com sólida base na sua disciplina, ou seja, na língua que ensina, mas também com estímulo característico de pensar (visão de ensino), como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimentos.

Volpi (2001) destaca que a responsabilidade com a formação do professor deve ser da universidade, visto que esta é a instituição capaz de fornecer uma formação concreta que se adapte às necessidades de atuação dos docentes, permitindo uma integração entre teoria e prática e fornecendo subsídios para executar a docência com segurança e competência. Entretanto, a autora salienta que a formação deste profissional requer que os cursos de licenciatura abarquem dois âmbitos distintos para que este satisfaça as necessidades da sociedade contemporânea: o linguístico e o pedagógico.

No âmbito linguístico, destaca-se o desenvolvimento das competências teóricas, salientando-se o conhecimento da língua que se pretende ensinar e da respectiva cultura que caracteriza o idioma. O âmbito teórico por sua vez abrange a interação de aspectos teóricos e práticos, ou seja, é o momento no qual o docente aplica de forma conveniente seus conceitos relativos ao idioma estudado. Neste âmbito, são destacados os fatores didáticos e metodológicos, sendo necessário tanto o conhecimento da língua quanto o conhecimento sobre a língua e as estratégias diversas de ensiná-la e aprendê-la de forma eficiente e prazerosa.

Ao tratar da formação do professor, Leffa (2001) complementa os estudos de Volpi (2001), afirmando que esse é um processo árduo, contínuo e constante que não deve se limitar apenas ao ambiente acadêmico. O autor destaca ainda a relevância da experiência e da prática que não são experimentadas no ambiente da universidade e, sim, apenas ao concluir o curso de formação.

Embora o espaço considerado ideal para formação do docente de LE seja o ambiente da universidade, muitos autores discordam desses posicionamentos ao considerarem os distanciamentos entre teoria e prática e a carência de experiência com o ensino do idioma ao final da formação inicial. Conforme Celani (2001), o ambiente acadêmico

deve proporcionar aos discentes competências e habilidades que o capacitem para o ensino do idioma, sendo fundamental a constante dialogia entre teoria e prática, visto que o que diferencia uma formação de um treinamento é exatamente o embasamento teórico e a reflexão na qual a prática docente se fundamenta.

Leffa (2001) pontua, ainda, que a formação docente é uma preparação complexa que requer um diálogo entre o conhecimento recebido, que são as informações teóricas, e o conhecimento experimental, ou seja, a prática, envolvendo ainda a reflexão proveniente desta junção de conhecimentos. Este autor destaca que ao estudante em formação inicial falta o conhecimento experimental que não deve ser atribuído ao período de estágio, pois este é um momento no qual o estudante ainda está sob a tensão da avaliação e dos primeiros contatos com o ambiente da sala de aula, considerando a formação acadêmica apenas como uma das etapas do processo de formação docente que irá se complementando ao longo da sua atividade profissional.

O estudante em formação que já possui algum contato com a prática em sala de aula, como os informantes deste estudo; por sua vez, tem a oportunidade de vivenciar situações distintas simultaneamente, associando teoria e prática, e de utilizar o curso de formação para auxiliar na superação das dificuldades e melhorar o seu trabalho. Neste tipo de situação, é possível que o docente possa analisar se os conteúdos trabalhados nos cursos de formação se adequam ou não à sua realidade e verificar se estes fornecem subsídios significativos para a prática.

Diante da responsabilidade atribuída às universidades pela formação docente e da influência que o professor exerce sobre os estudantes e seu processo de aprendizagem da LI, cabem aqui algumas considerações sobre a relevância e influência das experiências com o idioma, vivenciadas ao longo da formação docente e mesmo antes desta, para a adoção de posturas apropriadas ou não na prática em sala de aula.

### **3 Crenças e experiências como fatores norteadores da prática pedagógica**

Conforme pontuado anteriormente, o estudo sobre crenças na Linguística Aplicada (LA) passou a ser considerado de maior relevância



para compreensão de como se dá o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) com base em uma mudança de visão no ensino de línguas no qual o foco do processo deixa de ser os resultados obtidos e passa a ser o aprendiz. Entretanto, estudos mais recentes, como os de Leffa (2001), Barcelos (2003; 2004; 2006; 2007) e Almeida Filho (2009), voltados para a formação dos docentes de LE, demonstram que a prática pedagógica pode ser influenciada, quando não direcionada, por crenças, destacando a relevância de se compreender não apenas as crenças que os estudantes trazem para o ambiente da sala de aula de línguas, mas também as crenças que os docentes apresentam sobre as formas de aprender e de ensinar a LE.

Segundo esses estudos, professores e estudantes trazem para o ambiente da sala de aula de LI crenças sobre como o idioma deve ser aprendido e ensinado, sendo estas concepções pré-elaboradas com base em suas vivências e contatos prévios com a língua. De acordo com Félix (1999), muitas dessas crenças se originam fora do ambiente escolar, partindo de associações estabelecidas com seus hábitos e valores familiares e também com os papéis sociais que desempenham na sociedade.

Desta forma, a prática pedagógica do docente pode ser fundamentada e direcionada com base em crenças adquiridas ao longo das suas experiências com a LI ainda na sua condição de estudante ou mesmo no curso de formação docente. Para Johnson (1999 apud BARCELOS, 2004), muitas das crenças dos professores em formação inicial podem ser resistentes a mudanças e funcionar como lentes através das quais os alunos interpretam as novas informações recebidas durante sua formação, direcionando os seus posicionamentos e metodologias frente ao ensino da LE.

Segundo Van Fleet (1979 apud OLIVEIRA, 2004), os professores adquirem conhecimentos e crenças sobre o ensino de línguas estrangeiras com base em três processos: aculturação, educação e escolarização. O processo de aculturação relaciona-se à aprendizagem que ocorre quando se é estudante e observa-se o grande número de professores que transmitem, às vezes de forma inconsciente, suas ideias e crenças sobre como ensinar a LE. Já o processo de educação refere-se à aprendizagem que se obtém por meio da interação com outros profissionais de ensino dentro do próprio processo de ensinar. O terceiro

processo, o da escolarização, trata sobre as experiências em instituições de ensino que fornecem aos professores os conhecimentos teóricos, didáticos e pedagógicos com relação ao ensino de línguas.

Frente às informações pontuadas por Van Fleet (1979 apud OLIVEIRA, 2004), percebe-se que as crenças estão em constante processo de construção em momentos distintos ao longo da formação do docente, apresentando sempre um caráter flexível e mutável, conduzindo a prática pedagógica, seja para se aproximar de uma experiência considerada positiva ou para distanciar de uma abordagem de ensino que não surtiu os efeitos esperados. Este caráter mutável das crenças é proveniente de experiências distintas com o idioma, sendo possível interpretá-las e analisá-las de maneiras particulares, considerando o momento em que se encontra o professor em formação.

Em seus estudos, Barcelos (2004, p. 23) afirma:

Antes de atuar, as preocupações parecem bastante abstratas e parecem ser baseadas em crenças comuns que já fazem parte do imaginário da sociedade sobre ensino de línguas. Depois de atuar, a reclamação se reflete a algo concreto que os alunos vivenciaram na prática.

Sobre esse aspecto, Oliveira (2004) complementa ainda as afirmações de Barcelos (2004), ao destacar que o conhecimento que os estudantes obtêm sobre sua profissão é estritamente experiencial, construído socialmente com base em suas práticas em sala de aula, nas suas crenças e nas experiências no local de trabalho.

Observa-se aqui a relevância da experiência em sala de aula para o profissional na formação inicial, visto que esta pode desmistificar algumas crenças que interferem na adoção de metodologias e abordagens de ensino mais produtivas, proporcionando, ao docente, também, uma visão crítica sobre sua prática pedagógica, estando mais suscetível a mudanças quando necessárias.

#### **4 Metodologia e contexto da pesquisa**

O processo de investigação, neste estudo, centra-se na formação do docente de língua estrangeira e na influência das crenças e experiência

na sua prática pedagógica. Como metodologia, o trabalho contempla um estudo de caso com base na abordagem qualitativa e no paradigma interpretativista. Tem-se como informantes dois estudantes do sétimo semestre do curso de Letras/Inglês de uma universidade pública estadual do interior da Bahia, que já trabalham como docentes da língua inglesa em instituições pública de ensino.

Para direcionar as discussões, parte-se das informações apresentadas nas narrativas de aprendizagem e ensino dos informantes, nas quais discorrem sobre suas experiências enquanto docentes e discentes da língua inglesa.

## **5 Análise e discussão dos dados**

Ao analisar as informações presentes nas narrativas dos informantes, percebeu-se que estes apresentam crenças sobre a aprendizagem e o ensino de língua inglesa com base em suas experiências anteriores como aprendizes do idioma, sendo estas também influenciadas pelas posturas adotadas por antigos professores. Apesar de algumas experiências negativas com a aprendizagem da LI, observou-se também que a formação acadêmica tem favorecido a emergência de uma postura reflexiva por parte dos informantes sobre a sua prática pedagógica, auxiliando-os na condução dos trabalhos em sala de aula. Para melhor visualização desses aspectos, as informações das narrativas dos participantes foram organizadas em temáticas com base nos objetivos do estudo.

Neste primeiro ponto percebe-se que os informantes vivenciaram experiências distintas enquanto aprendizes da língua, sendo estas de caráter negativo, mas também positivo conforme pontuado abaixo.

### **a) Influências positivas e negativas de antigos professores**

Um fator relevante destacado pelos informantes foi o papel do professor no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Segundo Dufva (2003), o docente pode contribuir significativamente para o sucesso ou fracasso dos estudantes a partir das suas posturas, metodologias e comportamentos adotados. Em seus textos, os estudantes destacaram características das abordagens de ensino de seus

primeiros professores, atribuindo-lhes a responsabilidade da aprendizagem do idioma.

***E1-** Tive a mesma professora de inglês da 6<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, e diferente da professora da 5<sup>a</sup>, nesta eu pude perceber o quanto ela buscava ensinar com dinamismo e maestria. As aulas eram cheias de dinâmicas, oralidade, músicas, jogos que possibilitavam a melhor aprendizagem, alguns colegas temiam a professora lembro-me disto por conta dos testes de oralidade que ela fazia na sala. Era muito divertido. Ela adotou um material que todos os alunos adquiriram durante os três anos, este continha textos, exercícios, piadas em língua inglesa, além de dicas de pequenas peças teatrais, que a professora sempre fazia questão que encenássemos, para dor de cabeça da maioria, e para minha alegria é claro. Foram os três anos da época do colégio que mais aprendi inglês.*

***E2-** Assim como no ensino fundamental, no ensino médio não havia dinâmica nas aulas, não havia motivação por parte do professor e assim nós alunos não sabíamos qual seria a serventia de uma segunda língua na nossa vida.*

Frente a essas opiniões sobre as metodologias e posturas adotadas pelos professores, Dufva (2003) destaca que o docente pode acabar completamente com o interesse dos estudantes com relação ao aprendizado de idiomas, como também pode ser lembrado como um exemplo a ser seguido ou uma influência positiva em seus estudos. Ao discorrer sobre o papel do professor, Oliveira (2009) ressalta a hipótese do filtro afetivo de Stephen Krashen, na qual elementos emocionais podem impedir a aquisição de uma segunda língua. Para os estudos de Krashen (1982 apud OLIVEIRA, 2009), quanto menor for a filtragem afetiva, menor será o bloqueio e vice-versa.

Fundamentando-se nessa hipótese, Oliveira (2009) enfatiza que uma das responsabilidades do professor é criar um ambiente favorável à aprendizagem, cabendo a ele, também, estimular um inter-relacionamento amigável entre discentes e docentes. Entretanto, o mesmo autor sinaliza para a complexidade que permeia o ambiente de aprendizagem de uma LE e dos inúmeros aspectos que influenciam neste processo, como, por exemplo, as experiências pessoais dos discentes fora do ambiente escolar, ressaltando que não se deve

depositar no docente toda a responsabilidade da alternância no filtro afetivo dos alunos.

Essa responsabilidade da aprendizagem do idioma atribuída ao docente, embora seja apenas parcial, uma vez que a autonomia do discente é fator preponderante na aquisição de novos conhecimentos, leva-nos a refletir ainda mais sobre a qualidade da formação do professor de LI, conduzindo-nos também a questionamentos sobre a preparação deste para lidar com as crenças dos estudantes que, em determinadas situações, contradizem suas abordagens de ensino.

Outros aspectos pontuados nas narrativas dos informantes, com base em suas experiências como docentes do idioma e também em suas experiências de aprendizagem com antigos professores, estão associados às percepções da sua prática em sala de aula.

#### **b) Percepções do estudante/professor em sala de aula: opiniões sobre a experiência profissional**

Após a experiência docente e o estudo de teorias de LE ao longo dos semestres no curso de Letras/Inglês, os informantes demonstraram uma maior compreensão dos aspectos que marcaram os seus primeiros contatos com o idioma e com a postura de antigos professores, reconhecendo as dificuldades que permeiam o processo de ensino/aprendizagem de uma LE, buscando, também, adotar uma prática que auxilie seus estudantes a superar essas dificuldades.

*E1- Agora enquanto graduando e já professor de LI em escola pública vejo o que é você, às vezes se deparar com uma metodologia que os aprendizes não entendem e ter de mudar ali na sala o mais rápido possível traçar uma outra estratégia [...] Enquanto professor não vejo o meu aluno como incapaz de produzir algo em LI, tanto que busco a todo momento buscar no aluno exemplos para a aula para que desta forma ele compreenda melhor o conteúdo que se está sendo apresentado. E busco sempre aprender com eles e com os possíveis erros cometidos, pois sempre fazem parte de uma boa aprendizagem. Penso no aluno como alguém que necessita de um pequeno “empurrão” uma palavra de confiança para que ele deslanche na aprendizagem de modo geral.*

*E2- Atualmente estou na fase dos estágios, o que conseguimos provar que o ensino de L2 pode ser diferente, pois o nosso trabalho foi bem dinâmico os*

*alunos e todos gostaram, apesar de ter sido rápido. Pretendo continuar na profissão de professor, agora antes de terminar a faculdade já tentei o concurso para professor do estado, consegui passar e estou gostando da experiência em sala de aula, acho que dá pra ser diferente, se tentarmos.*

A experiência de ensino em sala de aula, seja esta de estágio ou de regência, proporcionou aos informantes uma reflexão sobre o ensino de LI e sobre sua própria atuação docente, salientando-se a relevância da intrínseca relação teoria/prática. Para Schön (1983 apud REIS, 2009), o conhecimento profissional extrapola o conhecimento recebido nas universidades, sendo este construído na prática diária ao se deparar com problemas reais e buscar meios de tentar solucioná-los. Para o autor, é através da reflexão na ação que o profissional reestrutura seu conhecimento e constrói a sua formação.

Um último aspecto pontuado nas narrativas dos estudantes demonstra opiniões a respeito do curso de Letras/Inglês e da relevância deste e da universidade para sua formação docente e prática pedagógica.

### **c) Posicionamentos e opiniões dos estudantes sobre o curso de letras e a formação docente**

Nos excertos a seguir, os alunos discorreram sobre o papel da universidade na sua vida profissional, afirmando que esta contribuiu para a percepção de aspectos no ensino de LI que, até então, não lhes haviam sido apresentados, colaborando para a adoção de posturas e metodologias mais dinâmicas e produtivas que favoreçam um ensino crítico e efetivo do idioma.

***E1-** Agora já na graduação percebo que o ensino de línguas não é muito complicado como me foi apresentado na 5ª série e no 1º e 2º ano do ensino médio, entendo agora que as professoras das referidas séries nos tinha como INCAPAZES de produzir algo em outro idioma, fato que não percebi nas outras, professoras. Com elas (professoras 5ª série e no 1º e 2º ano do ensino médio) eu aprendi, a como não ser um professor de LI, e com as outras de (6ª a 8ª e do 3º ano) eu aprendi que a sala de aula de LI pode ser uma diversão para o professor e para o aluno. Na graduação os professores sempre têm me dito o que deve ser feito e o que não deve em uma sala de LI, além das literaturas que vem sempre norteando as aulas.*

*E2- Logo que entrei vi que o foco da faculdade não era exatamente a língua, como eu pensava, mas o ensino dessa língua. A universidade me abriu os olhos para o mundo. Pois só estando dentro da universidade enxerguei os vários caminhos que podemos tomar com o curso e tendo proficiência no inglês. Na faculdade vi que as minhas aulas de inglês na escola poderiam ter sido diferente, pois na universidade vimos uma infinidade de coisas que podemos trabalhar na sala de aula. Assim como vimos sobre a língua e sua história, a parte da fonética, e tantas outras coisas, penso que, já deveria ter consciência disto, desde o ensino fundamental e médio.*

Ao salientar a relevância de outros aspectos no ensino de línguas que não meramente os linguísticos, mas também o papel das literaturas e das características históricas do idioma, percebe-se um caminhar em direção ao que Celani (2001) denomina de *professor de línguas estrangeiras do futuro*, ou seja, um profissional que não se isole em elementos mínimos da sua área de ensino, mas que dialogue com outras áreas em sua comunidade acadêmica, questionando e pesquisando a sua própria prática em busca de transformações em seu trabalho enquanto docente, que conduza a uma atuação relevante na e para a sociedade. Entretanto, a autora salienta que este não é um processo fácil e, sim, um árduo percurso que requer preparação para enfrentar constantes riscos e incertezas.

## **Considerações finais**

Compreender a influência das crenças de estudantes e docentes sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) constitui fator relevante para se perceber a forma pela qual o ensino e a aprendizagem desta língua ocorrem. O estudo das crenças nas abordagens utilizadas pelos docentes é conveniente no processo de formação, visto que os sujeitos envolvidos neste processo carregam consigo opiniões particulares e distintas sobre como a LE deve ser aprendida e/ou ensinada.

Conforme afirma Almeida Filho (2002), o ensino e a aprendizagem de uma LE são caracterizados como um processo complexo, no qual os sujeitos, através da linguagem, atribuem novos significados às suas experiências, desestabilizando os conceitos e

referenciais construídos na língua materna, a partir da interação com grupos sociais com os quais se identificam, sendo as crenças um reflexo dos valores sociais destes grupos. Lima (2009) destaca que vários recursos vêm sendo utilizados para tentar compreender como se dá o processo de aprendizagem da LE. De acordo com este autor, uma das formas de auxiliar docentes e discentes neste processo, reduzindo as dificuldades no contato com a nova língua, é conhecer as crenças e as experiências que ambos apresentam sobre e com o idioma, uma vez que estas podem ser divergentes, tornando o processo mais complexo quando não inviável.

Conforme já foi pontuado anteriormente, a formação do professor de LE no cenário atual requer que o ensino extrapole a simples transmissão de informações sobre o idioma. Neste contexto, o docente deve ser primeiramente um educador que dialogue e transite por situações distintas de maneira crítica e reflexiva, proporcionando novas experiências que possibilitarão as transformações em antigas crenças, de maneira a direcionar para melhorias no ensino de LE.

Frente ao que foi exposto, percebe-se que as crenças e as experiências apresentadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, ao longo da sua formação inicial, podem contribuir para uma aprendizagem mais consistente, mas também pode impedir que esta ocorra de forma satisfatória, exigindo-se uma maior atenção sobre esses aspectos nos cursos de formação.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2002.

BARCELOS, A.M.F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1995.

\_\_\_\_\_. *A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras*. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.



\_\_\_\_\_. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Netherlands: Kluwer, 2003

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem e Ensino*, v.7, p. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

\_\_\_\_\_.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

CELANI, M.A.A. Ensino de Línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, J.V. (Org.). *O professor de Línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D.C., 1933.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Netherlands: Kluwer, 2003.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender uma língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

FONSECA, M.R.F.S.T. Prática e teoria na (trans)formação de professores de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

KALAJA, P. Research on students' beliefs about SLA: within a discursive approach. In: \_\_\_\_\_.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Netherlands: Kluwer, 2003.

LEFFA, J.V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

\_\_\_\_\_. A look at student's concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 17, p. 37-67, jan./jun.1991.

LIMA, L.R. Aprendo/ensino como creio que deve aprender/ensinar: influências das crenças no ambiente de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: LIMA, D.C. (Org.) *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.

OLIVEIRA, E.C. A prática educacional de professoras iniciantes nas escolas de círculos. In: ABRAHÃO, M.H.V. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes/ArteLíngua, 2004.

OLIVEIRA, L.A. Nas entrelinhas da narrativa de uma aprendizagem. In: LIMA, D.C. (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.

REIS, S.; GIMENEZ, T.; ORTENZI, D.I.B.G.; MATEUS, E.F. Conhecimentos em contato na formação pré-serviço. In: LEFFA, J.V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

SILVA, K.A.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UNB/Finatec; Campinas: Pontes, 2007.

VOLPI, M.T. A formação de professores de línguas estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, J.V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.