

A PRÁTICA DO BOM DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA DEVE FOCAR EM “PROBLEMAS RELEVANTES DA CULTURA EM QUE O ALUNO TÁ INSERIDO”: ALGUMAS CRENÇAS ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS DE UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO

Tatiana Diello Borges - tatiana.diello@gmail.com

Neuda Alves do Lago - neudalago@hotmail.com

Vitalino Garcia Oliveira - vitalinogarcia@ig.com.br

Universidade Federal de Goiás, Câmpus Jataí

Universidade Federal de Goiás, Câmpus Jataí

Universidade Federal de Goiás, Câmpus Jataí

Resumo

Algumas crenças de um acadêmico formando em Letras (Inglês) da Universidade Federal de Goiás, Câmpus Jataí, relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua inglesa são apresentadas neste trabalho. O estudo faz parte do projeto de pesquisa “Desvendando as crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa de alunos, ingressantes e concluintes, de Letras (Inglês): um estudo comparativo”. O referencial teórico se apóia em estudos no campo de ensino/aprendizagem de línguas que tem como foco o construto crenças. O estudo de caso foi a metodologia empregada e questionário do tipo semi-aberto, narrativa e entrevista semiestruturada foram os instrumentos de coleta de dados utilizados. Os resultados apontam que o professor em formação parece possuir as seguintes crenças, dentre outras: (a) o professor e o aluno dividem a responsabilidade no processo de aprendizagem, (b) o bom docente de inglês leva em consideração a realidade sócio-cultural de seus alunos, (c) o bom aprendiz de língua inglesa é dedicado e comprometido e (d) o lugar mais apropriado para se aprender inglês é o curso livre de idiomas.

Palavras-chave: *ensino/aprendizagem de inglês, crenças, formação de professor*

Área Temática: **Formação e prática docente (FPD).**

Introdução

Os estudos acerca das crenças dos participantes no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras têm passado por um grande crescimento nos últimos anos. Parte dessa expansão se deve ao crescente interesse nos fatores internos que influenciam esse processo, notadamente aqueles ligados ao domínio afetivo que, segundo Richards, Platt e Platt (1992), inclui as atitudes, os sentimentos e os valores das pessoas. Segundo Oatley e Jenkins (1996), em vez de desempenhar um papel secundário, o domínio afetivo constitui-se no cerne da mentalidade humana. Embora

alguns teóricos arroleem as crenças como parte do domínio cognitivo, a maioria dos estudos classificam-nas como um dos fatores afetivos de grande impacto na aprendizagem de línguas.

As crenças existem desde que existe o homem. Assim que ele começou a pensar, passou a acreditar em algo. Quer as consideremos como elemento cognitivo ou afetivo, entretanto, a investigação das crenças enquadra-se numa aventura do conhecimento assinalada por Foucault (1995) como relativamente nova, na qual o homem assume papel preponderante. O autor ressalta o fato de que os pesquisadores menos experientes, tomando como base as diretrizes atuais dos estudos científicos, podem ser levados a supor que o homem sempre ocupou lugar relevante na busca pelo conhecimento. Contudo, “é um reconforto e um profundo apaziguamento pensar que o homem não passa de uma invenção recente, uma figura que não tem dois séculos, uma simples dobra de nosso saber” (1995, p. 13). Para o autor, foi só após a chegada da modernidade, a seu ver, surgida a partir do século XIX, que o homem passa a se constituir como objeto para o conhecimento. Mais do que elevar o homem à condição de *corpus* de estudo, a modernidade transforma-o em uma necessidade epistemológica. Ele não é apenas designado, é requerido pelos saberes empíricos. No estudo moderno e pós-moderno das ciências, ao lidar com objetos independentes de estudo, o pesquisador depara-se, inevitavelmente, com a realidade do homem. Nas palavras de Ternes (1998, p.154), “do interior das empiricidades, vemos surgir uma espécie de sujeito primeiro, que fala, vive e produz. [...] Trata-se, sem dúvida de, finalmente, torná-lo objeto do saber científico. [...] Abre-se a esperança fundamentada, por certo, de conhecimentos ilimitados da realidade humana”. Neste estudo, buscamos compreender uma parte do que constitui o homem, no final de um curso de graduação em Letras Inglês – certamente, essa investigação é uma exposição da nossa natureza humana e, como não poderia deixar de ser, também da nossa fragilidade.

O interesse crescente pelo construto crenças, nos últimos anos, tem se manifestado em várias áreas distintas, entre elas a Linguística Aplicada (Silva, 2005). Conforme Rocha (2002), as crenças podem ser definidas como presunções ou convicções sobre quaisquer objetos, e têm a defesa e apoio de uma ou mais pessoas, apresentando características estáveis e portadoras de componentes avaliativos e afetivos, os quais exercem forte influência nas decisões da pessoa. Com relação às crenças educacionais, algumas das quais estão enfocadas neste trabalho, elas são convicções

concernentes aos vários assuntos relacionados à educação, as quais se manifestarão nas comunicações, nas ações e nos comportamentos do sujeito. Pajares (1992, p. 309) apresenta uma série de termos que têm sido utilizados como sinônimos nos estudos concernentes às crenças, dentre os quais temos “atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais” etc.

Podemos perceber que, embora haja uma variedade grande de termos para se referir às crenças, há alguns elementos comuns entre eles, tais quais a sua natureza extremamente subjetiva e um componente influenciador das ações do indivíduo. Conforme ressaltam Borges e Fraga (2010, p. 5), na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, as crenças implicam um duplo impacto, tanto positivo quanto negativo:

[C] rer pode “causar danos”, uma vez que o campo de visão tanto do aprendiz quanto do professor se “fecha” para outras possibilidades. Por outro lado, há que se atentar para o fato de que esses mitos podem influenciar de maneira positiva as atitudes do aluno/professor, já que muitas vezes eles correspondem à sua realidade (decorrem dela, na verdade), colaborando com o aprendizado desse aluno ou professor.

Essa faceta bidirecional das crenças, constituindo-se em uma força propulsora da aprendizagem e, ao mesmo tempo, num perigo para sua ocorrência, talvez seja umas das fortes razões para o seu estudo intensivo, que tem se concentrado, no Brasil, principalmente nos cursos de Letras e na esfera pública de ensino. Conforme salientado por Lima (2010), em sua investigação sobre trabalhos de pós-graduação acerca das crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, os estudos sobre esse construto têm oferecido uma grande contribuição para a área de formação de professores de línguas exatamente por proverem uma plataforma intensa de reflexões sobre aquele processo.

Expomos, neste trabalho, dados coletados no projeto de pesquisa intitulado “Desvendando as crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa de alunos, ingressantes e concluintes, do curso de Letras (Inglês): um estudo comparativo”, realizado no seio do curso de Letras da UFG, em Jataí. Apresentamos, aqui, os resultados de apenas um dos alunos de Letras (Inglês) participantes. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar algumas crenças desse aluno concluinte no curso de Letras (Inglês), enquanto os específicos foram os seguintes: 1) fazer um levantamento de algumas das crenças do referido participante; 2) categorizar essas crenças em classes relativas ao processo em

questão; e (3) verificar as semelhanças e diferenças entre a crença do participante e aquelas encontradas na literatura.

Justificativa

O estudo sobre crenças relacionadas à formação do professor tem despertado o interesse de inúmeros pesquisadores não só em contexto brasileiro, a exemplo de Silva (2011), Barcelos (2010) e Daniel (2009), mas também no cenário internacional (Johnson, 1994; Richards e Lockhart, 1994; Freeman e Johnson, 2001), dentre outros.

Concordamos com Soares e Bejarano (2008) quando afirmam que uma das razões para a ocorrência de tal fenômeno seja a necessidade de se refletir sobre as crenças do professor - modificando-as, se necessário - de modo a tornar conscientes aquelas que interferem nas atitudes e decisões tomadas em sala de aula. Para estes autores, esta seria a condição essencial para a construção de uma *práxis* pedagógica do professor mais significativa para si e para seus educandos. Corroborando essa ideia, chamamos a atenção para a necessidade de os (futuros) docentes tomarem ciência de suas concepções de ensino/aprendizagem de línguas, haja vista que estas podem influenciar sobremaneira suas atitudes, decisões e comportamentos em sala de aula. Afinal, de acordo com Silva (2011, p. 2), os professores trazem para os cursos de formação as “crenças e aglomerados de crenças adquiridas ao longo de suas experiências como aprendizes de línguas e às vezes como professores também”.

Johnson (1994), por sua vez, argumenta que a relevância de se investigar crenças está relacionada a três fatores, a saber: as crenças influenciam a percepção e o julgamento de professores e alunos, afetando, assim, o que eles dizem e praticam em sala de aula; possuem um papel relevante na maneira como se aprende e se ensina, ou seja, na maneira como docentes e aprendizes interpretam as novas informações sobre ensino e aprendizagem e como essas informações são transmitidas na interação da sala de aula; e, finalmente, a compreensão a respeito das crenças de professores e alunos é fundamental para que seu ensino e sua aprendizagem possam ser cada vez mais aperfeiçoados. Diante de tudo isso, claro está que as crenças podem influenciar, dentre outras coisas, as estratégias de aprendizagem de línguas, a motivação e as atitudes do aluno em relação à segunda língua e cultura (L2) e a formação de professores (Barcelos, 2001).

Além dos argumentos apontados acima, esse trabalho justifica-se ainda pela necessidade de se conhecer as crenças que os alunos ingressantes e concluintes do

curso de Letras em questão possuem sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês. Afinal, conforme Richards e Lockhart (1994), as crenças trazidas pelos aprendizes para a sala de aula influenciam o modo como eles aprendem. Além disso, de acordo com os referidos autores, os discentes também são capazes de refletir sobre assuntos relacionados ao ensino e à aprendizagem.

Não poderíamos deixar de mencionar, ainda, a contribuição de pesquisas como esta para os alunos-professores em formação do curso de Letras (Inglês) em questão. Afinal, conforme já mencionado, é de fundamental importância que tanto o professor em serviço, quanto aquele em pré-serviço, possam refletir sobre suas crenças a respeito do processo de ensino/aprendizagem de inglês ao longo de sua carreira e formação (Almeida Filho, 1993; Richards e Lockhart, 1994; Barcelos, 1995; Freeman e Johnson, 2001; Johnson, 1999). Apesar disso, várias pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada tem mostrado que esta prática reflexiva não tem sido muito comum entre os professores em formação e em serviço no Brasil (Almeida Filho, 1993, 1999; Blatyta, 1999; Cavalcanti, 1999; Freitas, 1999; Dutra, 2001; Dutra e Mello, 2001; Oliveira, 2002). Assim, este trabalho pretende abrir um espaço para que os acadêmicos de Letras (Inglês) tenham a oportunidade de refletir a respeito da influência dessas crenças em seu processo de ensino/aprendizagem.

Em síntese, todas essas questões, a nosso ver, são de extrema importância e constituem-se em condição *sine qua non* para a formação de um professor capaz de (re) pensar sua prática levando em consideração seu processo de ensino/aprendizagem e evitando, assim, que modelos tradicionais e inquestionáveis perpetuem-se em suas salas de aula.

Metodologia

Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, que teve como modalidade específica o estudo de caso, considerado por nós o mais apropriado segundo nossos objetivos.

O estudo de caso, para Martins (2002, p. 3), é o “estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social”, o qual vem adquirindo grande aceitação junto aos pesquisadores da área da educação. Lüdke e André (1986), por sua vez, argumentam que o estudo de caso apresenta as seguintes características, dentre outras: visa à descoberta; enfatiza a interpretação em contextos; procura retratar a realidade de modo completo e profundo; e

9ª Semana de Licenciatura

A prática docente e o desafio de ensinar na diversidade
Jataí – GO – 2012

usa uma variedade de fontes de informação. Sendo assim, nossa intenção, nesta pesquisa, foi verificar as crenças do participante a fim de compreender sua experiência específica enquanto aluno concluinte do curso de Letras.

O contexto de investigação foi o curso de Letras (Inglês) da Universidade Federal de Goiás, Câmpus Jataí. Nossa opção por esse curso e instituição se justifica por dois motivos: (1) pelo fato de ser uma licenciatura em língua inglesa, curso cujas crenças discentes são o foco deste estudo, e (2) porque os autores trabalhamos ali, o que certamente contribuiu para maior facilidade da coleta de dados. Com o propósito de resguardar a identidade do participante, omitiremos aqui o ano de coleta.

A licenciatura em Inglês na referida instituição existe há cerca de 12 anos, embora o curso de Letras Português exista há mais tempo. Em 2004, o curso passou por uma reformulação, mudando do regime anual, com a licenciatura dupla em Português e Inglês, para o regime semestral, com a possibilidade de obter apenas licenciatura única. Trata-se de um curso noturno, tendo em vista que a grande maioria dos alunos trabalha durante o dia e muitos deles se deslocam de cidades vizinhas para o *câmpus* da universidade em questão em ônibus escolares.

O curso de Letras (Inglês) tem duração de quatro anos e o número de alunos formados por ano é, em média, 10. O fato de os concursos públicos para a área de inglês ainda terem sido poucos nesses doze anos de existência do curso, somado aos baixos salários e más condições de trabalho, poucos são os profissionais formados que atuam nas escolas públicas estaduais e municipais. Dessa forma, a maioria dos que leciona inglês nessas instituições são professores efetivos formados em áreas afins, principalmente Letras (Português), fato que se reflete na qualidade dos alunos que ingressam na graduação de Letras (Inglês), advindos, em sua maioria, da rede pública de ensino.

Com o propósito de deixar claro para o leitor quem é a pessoa vivendo o “caso em seu contexto” (Johnson, 1992, p. 76), oferecemos a seguir informações a respeito do participante. Para garantir a sua privacidade, utilizamos codinome, por ele mesmo escolhido: Arthur.

Arthur tem entre 20 e 25 anos, é brasileiro, nascido na cidade em que se realizou a pesquisa. Estuda inglês há oito anos, seis dos quais em um curso livre de línguas: “*Estudei inglês neste curso por 6 anos (4 anos do curso básico, 1 ano de avançado e 1 ano de conversation)*” (Arthur, narrativa). Portanto, já iniciou o curso de Letras (Inglês)

9ª Semana de Licenciatura

A prática docente e o desafio de ensinar na diversidade

Jataí – GO – 2012

fluente na língua, o que considera essencial para o sucesso no referido curso: “*Quando ingressei no curso de Letras Inglês eu já dominava o idioma, e isso me colocava à frente da grande maioria da minha turma, que não dominavam a língua...*” (Arthur, narrativa). Em sua opinião, o aluno já deveria chegar ao curso de Letras fluente na língua inglesa. Como isso, via de regra, não acontecia, sentia-se frustrado nas aulas, consideradas por ele como semelhantes às do curso livre no qual estudara:

*As aulas de Inglês 1 ao 8 eram semelhantes as que tive no curso de idiomas. E isso me **decepcionou**, pois acreditava que estudaria a fundo questões fonológicas, morfológicas, sintáticas e até mesmo semânticas do idioma (Arthur, narrativa - grifo dos autores).*

O referido participante atua como professor há mais de dois anos no centro de idiomas da faculdade em que estudava e num colégio da rede privada de ensino. Ama sua profissão e não consegue se ver fazendo outra coisa. Considera o inglês uma língua universal e necessária para “conseguir um bom emprego, viajar, para fazer um mestrado, doutorado, etc.” (Arthur, questionário).

Como instrumentos para a coleta de material documentário (segundo a expressão cunhada por Erickson, 1986, para se referir àquilo que é coletado no campo, em primeira mão, e que posteriormente será transformado nos dados), fizemos uso de questionário do tipo semi-aberto, narrativa e entrevista semi-estruturada.

O questionário semi-aberto (Nunan, 1992) foi dividido em três partes. A primeira delas, com onze questões, tinha o propósito de obter informações pessoais e acadêmicas do participante, que consideramos relevantes para a pesquisa, como, por exemplo, os locais onde estudou inglês e há quanto tempo; que razões o levaram a escolher esse idioma, etc. A segunda parte continha vinte e sete questões que exigiam respostas objetivas do participante, numa escala *Likert*. Por fim, na terceira parte do questionário, o participante completava cinco frases como, por exemplo, “Um bom aprendiz de inglês é...” e “Ensinar inglês é...”. Nossa intenção era levar o aluno a elaborar metáforas que serviriam como indícios de suas crenças.

Um modelo de narrativa baseado em Murphey (1997) foi utilizado para orientar o participante na elaboração da narrativa. Segundo Telles (2002) *apud* (Laia, 2008) o relato escrito (ou narrativa) permite ao pesquisador e ao participante o estabelecimento de um elo de parceria, na medida em que este deixa de ter um papel passivo e passa a se envolver na pesquisa, fazendo parte efetivamente da mesma. O pesquisador, por sua vez,

de posse dos relatos, tem o dever de identificar o sentido que os eventos narrados apresentam para os informantes, uma vez que são frutos de suas histórias pessoais. O modelo em questão era formado por algumas perguntas (como, por exemplo, Quais experiências positivas e negativas você teve ao estudar a língua inglesa e o que aprendeu com elas?, Quais aspectos você acha que sejam úteis para se aprender inglês, de modo geral?). Inicialmente, o participante respondeu ao questionário, e só então redigiu sua narrativa.

O terceiro instrumento utilizado para coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada, isto é, uma lista de questões ou tópicos foi coberta, na qual se permitiu uma relativa flexibilidade (Santos, 2008). O objetivo era esclarecer certos pontos obscuros observados na leitura do questionário e da narrativa. De acordo com Nunan (1992, p. 150), a entrevista semi-estruturada apresenta três vantagens: 1) “dá ao entrevistado certo grau de poder e controle sobre o curso da entrevista; 2) confere ao entrevistador considerável flexibilidade; e 3) privilegia o acesso à vida das outras pessoas”.

Seguimos os pressupostos da pesquisa qualitativa em nossos procedimentos de análise dos dados. Inicialmente, fizemos uma leitura geral dos dados buscando encontrar categorias. Posteriormente, realizamos uma leitura detalhada, anotando nossas impressões, a fim de testar mais acuradamente as categorias elaboradas e estabelecer conexões entre as partes. Pudemos identificar, a partir daí, temas distintos que se configuraram em quatro categorias de análise: (1) Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês; (2) Crenças sobre o bom professor de língua inglesa; (3) Crenças sobre o bom aprendiz de inglês e (4) Crenças sobre o lugar ideal para se aprender a língua inglesa.

Resultados

Nesta seção, apresentamos as crenças de Arthur relacionadas ao processo de se ensinar/aprender a língua inglesa.

(1) *Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês*: foi possível perceber que, para o acadêmico formando, no processo de se ensinar/aprender a língua inglesa (a) o professor e o aluno dividem a responsabilidade (“*O professor é responsável pelo sucesso do seu aluno, mas sozinho ele não consegue alcançar este sucesso. Eu acho que é uma via dupla. Então, ao mesmo tempo que eu quero ensinar, o meu aluno tem que querer aprender. Os dois tem uma parcela de responsabilidade*” - Arthur, entrevista), (b) “*ter um caderno de vocabulário, cantar músicas, assistir filmes com legendas em inglês, procurar material e atividades extra na internet, tentar pensar em inglês e não se prender tanto*

9ª Semana de Licenciatura

A prática docente e o desafio de ensinar na diversidade

Jataí – GO – 2012

com a tradução de tudo é muito útil e proveitoso” (Arthur, questionário), (c) “a aprendizagem colaborativa proporciona menos inibição e mais liberdade e conhecimento para os alunos. O aluno tem mais liberdade com o colega dele que ele vê como um igual. Muitas vezes ele sente mais à vontade pra interagir com o outro pra tirar dúvidas e aprender alguma coisa do que com o professor” (Arthur, entrevista) e (d) “as atividades lúdicas como jogos, músicas são importantes porque o aprender brincando quebra a rotina de sala de aula, de exercício no quadro e no livro. O aluno sente mais à vontade, gosta, se diverte” (Arthur, entrevista).

(2) *Crenças sobre o bom professor de língua inglesa: os resultados indicam que o participante parece possuir as seguintes crenças em relação ao bom professor: (a) “desperta em seus alunos o interesse em aprender a nova língua, capacita seus alunos para a produção oral/escrita da língua e vai além da gramática, ensina cultura, costumes, música, etc.” (Arthur, questionário), (b) é “preparado” (Arthur, questionário), (c) “troca experiências com os colegas professores. Essa troca enriquece muito as aulas” (Arthur, questionário), (d) “utiliza diversas atividades” (Arthur, narrativa) “para quebrar a rotina da sala de aula” (Arthur, entrevista), (e) é “exigente” (Arthur, narrativa), (f) “mantém uma boa atmosfera em sala de aula” (Arthur, narrativa), (g) “utiliza texto literário” (Arthur, narrativa), (h) enfatiza “o reforço positivo ao aluno que é bem sucedido em suas atividades” (Arthur, narrativa), (i) é “tutor, não detém conhecimento, tem por papel ajudar o aluno a construir conhecimento a partir daquilo que o aluno já possui” (Arthur, narrativa), (j) “transforma o aluno enquanto ser social” (Arthur, entrevista) e (l) “trabalha com problemas relevantes da cultura em que o aluno tá inserido” (Arthur, entrevista).*

(3) *Crenças sobre o bom aprendiz de inglês: para Arthur, o bom aluno (a) “se dedica a aprender, faz as atividades propostas pelo professor, busca outras fontes de conhecimento (internet, livros, etc.) e sente prazer em estudar” (Arthur, questionário), (b) é “interessado” (Arthur, questionário), (c) “presta atenção às aulas” (Arthur, narrativa), (d) é “esforçado” (Arthur, narrativa), (e) é “comprometido com os estudos e dedicado” (Arthur, narrativa) e (e) é*

autônomo. Não basta ficar só preso no livro didático ou no material que o professor fornece. O aluno tem “x” possibilidades de buscar materiais extras, seja em livros, revistas, e principalmente na internet. O bom aprendiz é aquele que vai além, que extrapola o momento da sala de aula, que corre atrás de materiais extras, que se envolve de fato no processo de aprendizado. Autonomia é a palavra chave para o sucesso, na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, e em várias outras áreas (Arthur, narrativa).

9ª Semana de Licenciatura

A prática docente e o desafio de ensinar na diversidade

Jataí – GO – 2012

(4) *Crenças sobre o lugar ideal para se aprender a língua inglesa*: o lugar ideal para se estudar a língua inglesa para o participante é o curso livre de idiomas (*FISK, WIZARD, AB Language*, etc.). Dentre os motivos citados, observa-se que a questão da frequência e duração das aulas, a variedade de atividades realizadas tanto em sala quanto fora dela, uma biblioteca bem montada e à disposição dos alunos e a leitura de textos literários são alguns dos aspectos positivos que fazem do curso livre o local mais apropriado para se aprender inglês, na visão do formando. Em suas palavras:

No primeiro ano do ensino médio comecei a estudar inglês em um curso de idiomas livre em Jataí [cita o nome da escola]. Foi quando eu realmente comecei aprender Inglês. Eu tinha aula duas vezes por semana, cada uma com duração de 1h30min e eu adorava cada minuto. A variedade de atividades era um ponto positivo. Utilizávamos de livro didático, mas fazíamos sempre atividades diversas, handouts, games, assistíamos a filmes, ouvíamos músicas, tínhamos aula em lugares públicos da cidade, além das atividades extra que a escola oferecia, tais como Halloween, Talent Night, Spelling Bee Contest, Excursão para outras cidades e etc. O curso ainda oferecia uma biblioteca repleta de livros literários, filmes, seriados a disposição dos alunos, isso era muito bom. Eu sempre estava em casa com alguma coisa da escola para assistir. Além disso, o curso de idiomas trabalhava ainda com os alunos a leitura de obras literárias em língua inglesa. Isso acrescentava bastante vocabulário, além de ser um exemplo real do uso da língua, e ainda somava para os alunos enquanto seres humanos, discutindo temas relevantes à existência humana. Isso era excelente! (Arthur, narrativa).

Conclusões

Neste trabalho, nos ocupamos das crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa de um acadêmico formando do curso de Letras (Inglês) da Universidade Federal de Goiás, Câmpus Jataí.

Foi possível notar que o participante apresenta algumas crenças que apontam para a ressonância de crenças generalizadas sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira como, por exemplo, sua crença de que o curso livre de idiomas é o lugar ideal para se aprender a língua inglesa. As pesquisas de crenças acerca do processo de ensinar/aprender línguas, de modo geral, têm detectado o mesmo resultado de nosso estudo, o que nos causa preocupação, pois entendemos que o aluno que acredita na impossibilidade de aprendizagem no contexto em que se encontra certamente apresentará uma atitude, e ações decorrentes, muito negativas quanto às propostas e exigências desse contexto. Os esforços que envidará dentro e fora de sala, o tempo aplicado à aprendizagem, o investimento financeiro em material, tudo depende da crença na possibilidade de sucesso como aprendiz no ambiente em que está.

Por outro lado, os resultados indicam também que o acadêmico parece possuir crenças que refletem novas descobertas no campo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, no caso em questão, a língua inglesa. Dentre elas, notam-se as crenças (a) na relevância do lúdico, (b) na responsabilidade compartilhada da aprendizagem entre professor e aluno, (c) no docente entendido como mediador do conhecimento, (d) na aprendizagem colaborativa, (e) na importância da participação efetiva do aluno, com sua dedicação, esforço, interesse e comprometimento, (f) na variedade de atividades que podem ser utilizadas, (g) na consideração da realidade sócio-cultural dos alunos por parte do professor, (h) na autonomia do estudante, (i) no entendimento de língua e cultura como interligadas e (j) na percepção da importância do fator afetivo no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

As crenças identificadas neste trabalho demonstram, a nosso ver, dois aspectos importantes relacionados ao processo de se ensinar/aprender inglês. Em primeiro lugar, a relevância de os alunos/professores tomarem consciência de suas próprias crenças, uma vez que elas influenciam suas tomadas de decisões em sala. Em segundo lugar, a necessidade de os cursos de formação de professores prepararem seus alunos, futuros docentes, para que possam lidar com a diversidade de crenças existentes em salas de aula (Borges, Lago e Oliveira, 2011).

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

BARCELOS, A. M. F. *A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP, 1995.

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

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

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas - uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 63-81.

9ª Semana de Licenciatura

A prática docente e o desafio de ensinar na diversidade
Jataí – GO – 2012

BORGES, S. S.; FRAGA, L. Crenças de formandos de Letras sobre ensino-aprendizagem de inglês. *Anais do 4º CELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*. 2010. Disponível em <http://www.cielli.com.br/downloads/627.pdf>. Acesso em 14 set 2011.

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

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 179-184.

DANIEL, F. de G. *A formação inicial do professor de Língua Inglesa: teoria e prática em questão*. Tese de Doutorado. São José do Rio Preto: IBLCE, UNESP, 2009.

DUTRA, D. P. Professores em formação e a prática reflexiva. In: *Anais do III Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais & 3º Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do CEFET - MG*. Belo Horizonte: APLIEMGE, p. 35-42, 2001.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. In: MENDES, E. A. M.; OLIVEIRA, P. M.; BENN-IBLER, V. (Orgs.) *O Novo Milênio: interfaces Linguísticas e Literárias*. Belo Horizonte: FALE, 2001. p. 47-56.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

FOUCAULT, M. 1995. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Teacher learning in second language teacher education: A socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2001.

FREITAS, M. A. Avaliação enquanto análise: resultados das principais reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 51- 62.

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

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

JONHSON, K. E. *Understanding language teaching*. The Pennsylvania State University. Heinle & Heinle Publishers, 1999.

9ª Semana de Licenciatura

A prática docente e o desafio de ensinar na diversidade
Jataí – GO – 2012

LAIA, D. P. *A escrita como prática pedagógica através das vozes dos alunos: suas crenças sobre o processo e a produção de textos escritos em LE (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2008.

LIMA, F. S. de. Mapeamento da pesquisa de crenças no ensino de línguas com foco na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa de formação de professores de línguas. *Anais do IX Encontro do CELSU (Círculo de Estudos Linguísticos do Sul)*. 2010. Disponível em <http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Fernando%20de%20Lima.pdf>. Acesso em 09 ago 2011.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. A. H. *Estudo de caso*. (2002) Disponível em: <<http://mariaalicehof5.vilabol.uol.com.br>> Acesso em 5 de julho de 2012.

MURPHEY, T. (Ed.) *Forty language hungry students' language learning histories*. Nagoya: South Mountain Press, 1997.

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

OATLEY, K.; JENKINS, J. *Understanding emotions*. Cambridge: Blackwell, 1996.

OLIVEIRA, E. Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira - professores de inglês em curso. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 39, p. 69-79, 2002.

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

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. *Dictionary of language teaching and Applied Linguistics*. Singapore: Longman, 1992.

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

SANTOS, M. *A entrevista semi-estruturada*. (2008) Disponível em: <<http://mariosantos700904.blogspot.com>>. Acesso em 3 de julho de 2012.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação de mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP, 2005.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. Disponível em: <[http://pgla.unb.br/nex/images/Arquivos_NEX/documentos/Refletir/Kleber/kleberaparecido_dasilvacrençasdiscursosiniquagem20volumenoprelo-1pdf p. 2](http://pgla.unb.br/nex/images/Arquivos_NEX/documentos/Refletir/Kleber/kleberaparecido_dasilvacrençasdiscursosiniquagem20volumenoprelo-1pdf_p.2)> Acesso em 02 jul. 2012.

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

9ª Semana de Licenciatura

A prática docente e o desafio de ensinar na diversidade

Jataí – GO – 2012

TERNES, J. *Michel Foucault e a idade do homem*. Goiânia: Editora UFG e Editora UCG, 1998.