

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIA E  
EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SHEILAR NARDON DA SILVA**

**ESTUDO DAS CRENÇAS DOS ALUNOS-PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA  
CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Cechinel

**CRICIÚMA  
2014**

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S586e Silva, Sheilar Nardon da.

Estudo das crenças dos alunos-professores de língua inglesa de uma universidade comunitária catarinense / sheilar Nardon da Silva ; orientador : André Cechinel. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2014.

93 p. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2014.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Professores de Inglês. 4. Processo ensino-aprendizagem. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.652 ou 371.12

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**SHEILAR NARDON DA SILVA**

**ESTUDO DAS CRENÇAS DOS ALUNOS-PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA  
CATARINENSE**

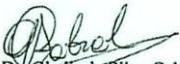
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 28 de março de 2014.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. André Cechinel  
(Orientador – UNESC)

  
Prof. Dr. Olivier Allain  
(Membro – IFSC)

  
Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral  
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira  
(Suplente – UNESC)

  
Prof. Dr. Vidalcir Ortigara  
Coordenador do PPGE-UNESC

  
Sheilar Nardon da Silva  
Mestranda



A Deus, por me fazer capaz de enfrentar todos os meus medos. A minha família, em especial, aos meus pais João Celi e Vilma e ao meu noivo, Fernando, que me ensinou o verdadeiro amor.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me provou e prova até hoje que tudo é possível; até aquilo mais improvável e inatingível para mim pode acontecer. Que apesar do meu frequente pessimismo, eu posso confiar em mim mesma.

Ao meu orientador, Prof. Dr. André Cechinel, que aceitou o desafio de me orientar, no meio da trajetória desta pesquisa e que, de maneira exemplar, conduziu todas as orientações, respondeu a todos meus os e-mails e sempre valorizou minhas ideias.

Às minhas amigas, Sílvia, Paula e Daniela, por serem extremamente compreensivas quando eu não podia visitá-las, responder suas mensagens ou sair para conversar.

Aos meus colegas servidores do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Criciúma, especialmente a prof. Michele, que em todas as fases desta pesquisa me apoiou, incentivou e vibrou comigo a cada etapa finalizada.

Ao meu irmão Cleber, minha cunhada Letícia e minha sobrinha Melissa, por serem minhas fortalezas em momentos tão difíceis que enfrentei durante esses últimos anos.

A Universidade do Extremo do Sul Catarinense, ao curso de Letras e seus respectivos professores, que cederam momentos de suas aulas para eu pudesse falar sobre minha pesquisa e solicitar a participação dos acadêmicos.

Aos acadêmicos de Letras da Universidade do Extremo do Sul Catarinense, que se dispuseram a ficar depois do horário de suas aulas para participar desta pesquisa.

Ao meu futuro marido, Fernando, que teve paciência quando eu não tinha, que soube esperar quando eu não sabia, que acreditou em mim quando nem eu mesma acreditava, que me mostrou que nosso amor supera todos nossos problemas e que nada e ninguém pode nos impedir de sermos felizes.

Por fim, em especial, aos meus pais, que nunca mediram esforços para me proporcionar o melhor. Eles me ensinaram coisas que nem a vida nem o mais altos dos títulos podem ensinar, foram meus maiores professores. Com eles, aprendi o que é: amor, respeito, ética, confiança, tolerância e perseverança.

“Educação e crenças nunca se excluem, uma vem sempre influenciada pela outra na aceleração ou retardamento do desenvolvimento humano.”

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo maior compreender as crenças dos futuros professores de Língua Inglesa no que diz respeito à: sua escolha pelo curso; ensino/aprendizagem de Língua Inglesa em escolas regulares e no próprio curso de Letras; currículo, carga horária e reestruturação do curso de Letras da UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense). Dessa forma, nossa investigação buscou considerar a seguinte questão: como o estudo das crenças pode contribuir para a formação inicial dos alunos-professores de Inglês? Para isso, pautamo-nos, principalmente, nas concepções teóricas de Vygotsky (1998), Bakhtin (1997), Celani (2010) e Barcelos (2003); (2004); (2006); (2008); (2011). A pesquisa teve como participantes acadêmicos representantes de todas as fases existentes no segundo semestre de 2013 do curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense, localizada na cidade de Criciúma, em Santa Catarina. Como metodologia, utilizamos a abordagem qualitativa dentro de uma perspectiva materialista histórica dialética. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio. Além das entrevistas, utilizamos o projeto pedagógico do curso de Letras da UNESC como objeto de análise. A análise dos dados revelou que parte das crenças dos alunos-professores ainda está em consonância com o restante do Brasil, como a insegurança em lecionar Inglês; a fala como principal habilidade do professor de Inglês; a impossibilidade de aprender Inglês em escolas regulares; o professor como único responsável pela aprendizagem e impasses na formação inicial docente. Todavia, também foi possível constatar que ainda existem jovens atraídos e interessados pela carreira docente e pelo ensino de Língua Inglesa. Os resultados desta pesquisa ainda apontaram que o estudo das crenças, dentro dos cursos de formação inicial, pode incentivar a reflexão sobre os aspectos educacionais e futuras práticas.

**Palavras-chave:** Crenças. Alunos-Professores de Língua Inglesa. Curso de Letras. Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa.

## ABSTRACT

This research essentially aims at understanding future English language teachers' beliefs about their course choice, English language learning/teaching in regular schools and in Letras course itself; Letras course's curriculum, workload and its restructuring at UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense). Thus, our study sought to consider the following question: how the study of beliefs may contribute to the English teacher-students' initial training? Our theoretical concepts were based on Vygotsky (1998), Bakhtin (1997), Celani (2010) and Barcelos (2003); (2004); (2006); (2008); (2011). The research had as context the Letras course at UNESC, which is a university located in Criciúma, Santa Catarina. The participants of this study were representative college students from all existing phases in the second half of 2013. The methodology used was the qualitative approach within a dialectical historical materialist perspective. The data collection was conducted through semi-structured interviews recorded on audio. Besides the interviews, we used as object tool, the pedagogical project of Letras at UNESC. The data analysis revealed that some of the teacher-students' beliefs are still according to the rest of Brazil, such as the uncertainty in teaching English, speaking as the main skill of an English teacher, the impossibility of learning English in regular schools, the teacher as the only one in charge the learning process and impasses in the initial teachers training. On the other hand, it was also possible to see that there are still young people attracted to and interested in the teaching profession and in English teaching. The results also indicated that the study of beliefs, in the initial training courses, can encourage reflection on educational aspects and future practices.

**Keywords:** Beliefs. English Language Teacher-Students. Letras Course. English Language Learning/Teaching.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 ANTECEDENTES</b> .....	<b>17</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>23</b>
3.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	23
<b>3.1.1 O Processo de Aprendizagem</b> .....	<b>25</b>
3.2 LINGUAGEM E IDEOLOGIAS .....	26
<b>3.2.1 Bakhtin e os gêneros do discurso</b> .....	<b>27</b>
<b>3.2.2 Conversas acerca das concepções de linguagem, aprendizagem e gêneros discursivos</b> .....	<b>28</b>
3.3 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	30
3.4 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	34
3.5 O ESTUDO DAS CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	37
<b>3.5.1 (Im)possibilidade da aprendizagem da língua inglesa em escolas regulares: crenças</b> .....	<b>40</b>
<b>3.5.2 Crenças x ações</b> .....	<b>43</b>
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>46</b>
4.1 O MÉTODO SEGUNDO VYGOTSKY .....	47
4.2 MÉTODO HISTÓRICO DIALÉTICO: CONVERSAS.....	48
4.3 O CONTEXTO .....	51
4.4 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS.....	55
4.5 O PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	56
4.6 PROCEDIMENTOS NA ANÁLISE DOS DADOS .....	56
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA COLETA DE DADOS</b> .....	<b>58</b>
5.1 A ESCOLHA PELO CURSO DE LETRAS .....	58
5.2 FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA .....	63
5.3 HABILIDADES E CONHECIMENTOS DO PROFESSOR DE INGLÊS.....	65
5.4 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS REGULARES E EXPERIÊNCIAS.....	67
5.5 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LETRAS ..	71
5.6 DISCIPLINAS (NÃO) OFERECIDAS NO CURSO DE LETRAS	74
5.7 REESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS .....	76
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>83</b>
<b>APÊNDICE(S)</b> .....	<b>92</b>
<b>ANEXO(S)</b> .....	<b>93</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Inglesa, no Brasil, é revestido de muitos dilemas, principalmente nas escolas regulares e públicas. Conforme Barcelos (2008) aponta em seus estudos sobre crenças de professores de Letras, grande parte das pessoas que deseja aprender uma Língua Estrangeira procura as escolas de idiomas especializadas, pois acredita que não é possível aprender uma segunda língua somente com o que é ensinado na escola regular. Podemos concordar que hoje, de certa forma, isso é uma realidade, visto que a carga horária dessa disciplina, tanto no ensino fundamental quanto médio, é baixa. Somado a esse fato, a partir da 5ª série do ensino fundamental, quando o aluno inicia o aprendizado da disciplina de Língua Inglesa, esta constitui apenas uma dentre tantas outras que ele deve integralizar em seu currículo para seguir nos estudos. Sem contar que, para muitos dos discentes, o Inglês por vezes não é visto como uma disciplina tão importante quanto Português e Matemática. No entanto, acreditamos que a problemática não está unicamente centrada na distribuição da carga horária dessa disciplina dentro do currículo escolar, mas também na incipiente formação dos professores que a lecionam.

Os estudos das crenças acerca do ensino e aprendizagem de línguas têm crescido bastante nos últimos anos no Brasil. Para Barcelos (2006, p. 15), “em se tratando de um conceito que não se presta à investigação tão facilmente, isso é um grande feito”.

No entanto, é possível afirmar que as crenças não estão relacionadas apenas ao ensino de línguas, mas a todos os aspectos da educação, em todos os níveis. Segundo Raymond e Santos (1995), as crenças educacionais são concepções e certezas a respeito de temas relacionados à educação que podem ou não ser reveladas conscientemente nas ações dos professores. Da mesma forma, Tseng e Ivanic (2006, p. 139) destacam que

[...] as crenças dos professores são moldadas por sua história social, política, crenças culturais e práticas através de suas histórias biográficas, treinamentos pré-serviço, atividades de ensino e experiências profissionais. As crenças permeiam o conhecimento dos professores e afetam seu comportamento na sala de aula. (tradução nossa).

Yero (2003) acrescenta que as crenças funcionam como ilusões úteis, capacitando-nos a administrar a experiência. No entanto, pode existir um problema na nossa relação com as crenças. De acordo com a autora,

Acreditar em algo é soprar vida nisso. Se sabemos em que acreditamos sabemos o que fortalecemos. No entanto, se não escolhemos nossas crenças – se, através de nosso fracasso em questionar elas nos escolhem – ficamos sem saber qual é o impacto de nossas pressuposições. Se escolhemos acreditar em algo, também podemos abandoná-lo quando chegar a hora. (YERO, 2003, p. 2)

Podemos dizer que, para Yero (2003), devemos ter consciência das nossas crenças e, sempre que possível, questioná-las.

O desejo por este estudo foi suscitado a partir de uma pesquisa realizada por Back e Silva (2012), as quais versam sobre a prática dos professores de Língua Inglesa em escolas de idiomas na cidade de Criciúma. O estudo teve, então, como objetivo principal verificar qual era a formação inicial dos professores que atuavam nessas escolas de idiomas e se suas práticas eram fundamentadas em alguma teoria ou método de ensino. Os resultados da pesquisa apontaram que as escolas de idiomas não exigem a formação inicial em Letras na contratação de seus professores, pois, segundo as autoras, muitos professores de Inglês com graduação em Letras Português/Inglês não saem capacitados para ensinar a Língua Inglesa de forma efetiva. A pesquisa constatou que nenhuma das três escolas investigadas possuía professores com habilitação em Letras. Perante o estudo, cabe levantar o seguinte questionamento: será que as instituições de ensino superior não capacitam adequadamente os professores em formação inicial para que estes ocupem os espaços nas escolas de Inglês? Ou, ainda, será que tais escolas requerem, além de conhecimentos acadêmicos e teóricos, também práticas de linguagem na língua-alvo, algo que não se obtêm durante a formação inicial?

Inserido nessa discussão, este estudo tem como objetivo geral compreender as crenças dos futuros professores de Língua Inglesa a respeito da sua escolha pelo curso; ensino/aprendizagem de Língua Inglesa em escolas regulares e no próprio curso de Letras; currículo, carga horária e reestruturação do curso de Letras da UNESC

(Universidade do Extremo Sul Catarinense). Nesse sentido, o estudo busca contemplar a seguinte questão: como o estudo das crenças pode contribuir para a formação inicial dos alunos-professores de Inglês? Utilizamos também como objeto de análise o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UNESC. Os alunos-professores pesquisados são acadêmicos de uma universidade comunitária do estado de Santa Catarina. E sua formação inicial se dá em um curso de Letras com habilitação dupla (Português e Inglês).

Nossa hipótese, baseada no estudo dos antecedentes, é a de que muitos dos alunos-professores prestes a se formar, bem como os alunos que ainda estão em fase de estágio, acreditam que não possuem as competências linguístico-comunicativas, lexicais, gramaticais, auditivas e de leitura suficientes para lecionar a Língua Inglesa de maneira satisfatória. Segundo Barcelos, Batista e Andrade (2004), muitos acadêmicos de Letras prestes a se formar, e mesmo profissionais já em exercício, ainda não possuem de maneira satisfatória o desempenho linguístico, desempenho didático-pedagógico e o desempenho interpessoal na Língua Estrangeira em questão. Alguns estudos, como o de Almeida Filho (1992, p. 77), corroboram essa discussão e afirmam que, “comumente, o professor não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a Língua Estrangeira de sua habilitação quando em uso comunicativo”.

Diante do exposto, consideramos alguns questionamentos importantes: os futuros professores de Língua Inglesa acreditam que sua formação inicial oferece subsídios teóricos e práticos para a aprendizagem do Inglês, para, posteriormente, já como professores, poderem lecionar essa Língua Estrangeira? O aluno-professor consegue adquirir, ao longo do seu curso de licenciatura, o domínio da Língua Inglesa? Quando nos referimos ao domínio da língua, temos em mente um professor que conseguiu, em sua formação, desenvolver competências linguístico-comunicativas, lexicais, gramaticais, auditivas e de leitura. É pertinente mencionar que *competência*, para Chomsky (1978, p. 79), significa “o conhecimento da língua, das suas estruturas e regras, e desempenho o uso real da língua em situações concretas”. Será considerado nesta investigação, sobretudo, o enfoque dado a situações concretas de uso. Sendo assim, para amparar nosso estudo, que tem como método e princípio o materialismo histórico dialético, consideramos, principalmente, o diálogo entre Vygotky (1998) e

Bakhtin (1997). Aliado aos autores citados, Barcelos (2003); (2004); (2006); (2008); (2011) também nos dá embasamento teórico necessário para compreender as crenças dos alunos-professores de Língua Inglesa.

No tocante à organização do presente estudo, optamos por seguir, respectivamente, a seguinte sequência: o primeiro capítulo se propõe a apresentar nosso objeto de pesquisa, os objetivos e perguntas; o segundo, por sua vez, traz os antecedentes dos estudos acerca das crenças de alunos de Letras, com seus objetos de pesquisa, objetivos e resultados; a seguir, no terceiro capítulo, é feita a exposição do referencial teórico que norteia nosso estudo; dentro desse capítulo, optamos por desenvolver as ideias a seguir: as concepções de linguagens, desenvolvimento humano e cognitivo, processo de aprendizagem, a filosofia da linguagem, gêneros do discurso, concepções epistemológicas x conversas, método materialismo histórico dialético, ensino e aprendizagem de línguas, ensino de língua de estrangeira e crenças; posteriormente, no capítulo quatro, são indicados os procedimentos metodológicos; em seguida, temos o quinto capítulo, que é responsável por expor e analisar os dados coletados; por fim, no sexto capítulo apresentamos os resultados com suas devidas conclusões.

Propomo-nos apresentar, por meio de um seminário, os resultados deste estudo para o curso de Letras da UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense) e seus respectivos acadêmicos.

## 2 ANTECEDENTES

Neste capítulo apresentaremos os antecedentes de pesquisa que se assemelham ao nosso estudo sobre crenças dos alunos de Letras. O critério de escolha desses antecedentes foi, em sua grande maioria, por artigos, ao todo cinco, porém há também duas dissertações de mestrado.

Podemos afirmar que, de modo geral, as pesquisas aqui relatadas, a saber, Gimenez, Mateus, Orteni e Reis (2003), Barcelos, Batista e Andrade (2004), Frutuoso (2007), Nascimento (2007), Soares, Carvalho e Carazzai (2008), Borges, Lago e Oliveira (2009) e Florêncio (2012), investigaram as crenças dos alunos-professores de Letras, ou seja, professores em pré-serviço. No entanto, algumas delas possuem objetos de análise, procedimentos metodológicos e fundamentações teóricas distintas, o que, a nosso ver, é extremamente importante, já que é possível identificar o que e como já se pesquisou acerca do tema.

Sendo assim, iniciamos com a seguinte pergunta: como nosso estudo se diferencia dos demais, no tocante à pesquisa sobre as crenças dos alunos-professores de Letras, em fase de pré-serviço? Percebemos, durante os estudos dos antecedentes, que a maioria das pesquisas sobre esse assunto, no Brasil, ocorreram nos estados de Minas Gerais, Goiás, Rio Grande do Norte, Pará e Paraná. Contudo, nosso estudo pretende analisar as crenças dos alunos-professores de Letras que pertencem a uma universidade comunitária catarinense que oferece dupla habilitação (Português-Inglês). Posto isso, organizamos os relatos dos antecedentes nas seguintes etapas: primeiramente, detalharemos os objetos de pesquisa, seus objetivos e, posteriormente, os resultados obtidos.

O estudo de Gimenez, Mateus, Orteni e Reis (2003) teve como objetivo identificar as crenças dos alunos-professores do curso de Letras a respeito do ensino de língua inglesa na escola pública, conforme reveladas por seus relatos de observações de aulas, durante o estágio supervisionado. Sendo assim, os pesquisadores categorizaram as crenças em tópicos. Dentro de cada tópico, Gimenez, Mateus, Orteni e Reis (2003) procuraram relatar o que os observadores, no caso os alunos-professores, pensaram e comentaram. Contudo, um dos relatos nos chamou mais atenção, foi o profissionalismo. Nesse tópico, os alunos-professores procuraram relatar de que forma os professores observados atendiam ou não esse item. Os acadêmicos declararam que os professores se sentiam desmotivados e cansados, visto que,

infelizmente, nem eles acreditam no ensino das escolas públicas: “alunos da escola pública não aprendem nada, quanto mais Inglês” (fala do professor observado).

Nossa pergunta é: como esse aluno-professor, que está fazendo o relato de observação da aula, recebe essa informação? Acreditamos que esse tipo de pensamento pode influenciar negativamente as crenças dos alunos-professores que estão observando o professor em sala de aula. Outro questionamento que nos ocorre é: será que o professor deve ser o único responsável pelo insucesso do ensino do Inglês nas escolas regulares?

Já o estudo de Barcelos, Batista e Andrade (2004) surgiu a partir da preocupação de duas alunas da quinta fase do curso de Letras de uma universidade de Minas Gerais, a respeito do despreparo e da insegurança em lecionar Inglês. As acadêmicas relataram que essas preocupações não eram somente delas, mas sim de quase todos os seus colegas. Elas também alegaram que tal insegurança poderia ser resultado da falta de contato anterior com a sala de aula, pois nunca haviam lecionado. Inserido nesse contexto, o artigo em questão relata os resultados da pesquisa, que tem como objetivo investigar as crenças dos alunos de Letras de uma universidade mineira que cursavam a sexta fase. As autoras do artigo afirmam que compreender os problemas e as expectativas dos futuros professores torna-se uma tarefa primordial na investigação das crenças, pois suas angústias e perspectivas podem refletir em suas futuras práticas (BARCELOS, BATISTA E ANDRADE, 2004). Após obter os dados, as pesquisadoras tinham como objetivo sugerir mudanças na formação pré-serviço dos professores de Inglês. É relevante destacar que as crenças relatadas nesse artigo são de alunos-professores de um curso de Letras que oferece dupla habilitação Português-Inglês, ou seja, os sujeitos investigados possuem características e perfis parecidos com os do nosso estudo. A partir da análise dos dados foi possível detectar que no estudo de Barcelos, Batista e Andrade (2004), as crenças mais recorrentes versaram sobre o bom professor de Língua Inglesa, ressaltando que esse profissional deve ter um excelente desempenho linguístico, ou seja, saber ler, falar, escrever e ouvir na Língua Inglesa. Em relação às crenças sobre o ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas, os entrevistados relataram que não se aprende Inglês na escola pública, e, por isso, o trabalho do professor é mais fácil nessas escolas que em cursinhos ou

escola particular. A partir dos resultados desse estudo, é possível identificar que o peso da responsabilidade é colocado novamente sobre os ombros do professor.

A dissertação de mestrado de Frutuoso (2007), dentre todos os antecedentes, é o estudo que mais se assemelha ao nosso, pois tem, também, como objeto de pesquisa as crenças dos acadêmicos de Letras da mesma universidade catarinense. Entretanto, o estudo da autora teve objetivos diferentes dos nossos. Ela objetivou investigar as percepções de dois grupos distintos de acadêmicos do Curso de Letras da UNESC sobre o processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa em que estão envolvidos. Já o nosso pretende mapear as crenças mais voltadas para opção pelo curso de Letras, suas futuras atuações, ensino de Inglês em escolas regulares e o curso de Letras da UNESC. Teremos ainda uma amostra de representantes de todas as fases existentes no segundo semestre do ano de 2013. O olhar de Frutuoso (2007, p. 70) direcionou-se principalmente para

as formas como esse sujeito vem construindo suas percepções e as relações que essas percepções estabelecem com três eixos norteadores desta investigação: (1) a formação de sentidos sobre o que é ser aprendiz e/ou professor de Língua Inglesa (2); o discurso da mídia sobre a aprendizagem de uma Língua Estrangeira; (3) as teorias sobre ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Dentre os resultados obtidos nessa pesquisa, a autora relata que

as vozes que permeiam os discursos desses acadêmicos trazem traços de reprodução de outros dizeres relacionados, principalmente, às crenças estabelecidas e alimentadas na e pela sociedade na qual o indivíduo em questão se posiciona como sujeito.(FRUTUOSO, 2007, p. 70).

Podemos dizer, segundo o estudo de Frutuoso, que as crenças relatadas pelos acadêmicos são influenciadas pelo meio em que vivem. Ou seja, as crenças são sustentadas pelo ambiente social em que o sujeito está inserido.

Outra dissertação de mestrado, a de Nascimento (2007), teve o objetivo de investigar como as crenças sobre o ensino e aprendizagem de Inglês, de quatro alunas do curso de Letras da UFPA, influenciaram, de modo positivo ou negativo, suas prontidões para a aprendizagem autônoma. A hipótese da autora é que “a aprendizagem autônoma pode igualmente ser fundamentada por crenças ou comportamentos que podem contribuir ou impedir o desenvolvimento de sua prontidão para a autonomia” (NASCIMENTO, 2007, p. 13). A autora também acredita que

os aprendizes de Língua Inglesa trazem consigo suas próprias crenças, e estas influenciam sua visão acerca da aprendizagem; entretanto, como as crenças são formadas, não se sabe ao certo, sendo que elas podem ser advindas do meio em que se vive. (NASCIMENTO, 2007, p. 13).

Nascimento (2007) observou, no desfecho de seus estudos, que, em um primeiro momento, as crenças podem influenciar a prontidão para a aprendizagem autônoma quando o contexto com o qual os informantes interagem não lhes oferece meios que comprovem mudança de crenças e, conseqüentemente, de atitude.

A pesquisa de Soares, Carvalho e Carazzai (2008) teve, do mesmo modo como as já citadas, o intuito de averiguar as crenças dos alunos-professores de um curso de Letras sobre o ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Soares, Carvalho e Carazzai constataram alterações nas crenças das alunas-professoras pesquisadas, após terem cursado a disciplina de estágio supervisionado. Uma das mudanças diz respeito à conscientização da importância da disciplina de Língua Inglesa no Brasil. Antes da disciplina de estágio supervisionado, a aluna-professora não parecia ver o Inglês como uma matéria relevante. Após o contato em sala de aula, ela passou a perceber que cabe ao professor a valorização da Língua Inglesa em sala de aula, ou seja, depende dele mostrar que essa disciplina merece tanto reconhecimento e destaque quanto as outras. Novamente, podemos perceber no discurso dos alunos-professores a crença do professor como maior agente da valorização do Inglês nas escolas. Esse relato reforça cada vez mais nossa percepção a respeito das crenças pré-estabelecidas, sobre o papel do professor, ou

seja, não importa o que aconteça, o professor costuma ser considerado o culpado.

Borges, Lago e Oliveira (2009, p. 1) investigaram as crenças de uma aluna formanda do curso de Letras (Inglês), participante do projeto de pesquisa “Desvendando as crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa de alunos, ingressantes e concluintes, de Letras (Inglês): um estudo comparativo”. As autoras desse estudo verificaram que, ao final do curso de Letras, o discurso da acadêmica sobre a responsabilidade do professor mudou. No início do curso, ela acreditava que o professor era o grande responsável pela aprendizagem do aluno e, ao final, ela já acreditava que a responsabilidade é compartilhada entre docentes, discentes e escolas. Contudo, permaneceu a crença sobre “a superioridade dos cursos livre de idiomas como lugar ideal para a aprendizagem do Inglês” (BORGES, LAGO E OLIVEIRA, 2009, p. 10). Outra constatação das autoras desse artigo foi a percepção da importância de se explorar as crenças na formação inicial, visto que cada aluno possui um conjunto único de crenças, e esse conjunto certamente tem grande impacto na sua jornada como aprendiz de Inglês nas decisões diárias que toma com respeito à sua vida acadêmica (BORGES, LAGO E OLIVEIRA, 2009).

A pergunta que norteia o estudo de Florêncio (2012, p. 144) é: “quais as possíveis crenças que futuros professores, formandos do curso de Letras/Inglês, têm sobre sua própria formação e a aprendizagem da Língua Estrangeira?”. Esse questionamento difere do de Barcelos, Batista e Andrade (2004), porque estes tinham como objetivo sugerir mudanças na formação pré-serviço dos professores de Inglês, a partir das crenças, já aquele buscava identificar as crenças inerentes à sua educação profissional e ao aprendizado da Língua Estrangeira. Diferentemente de Barcelos, Batista e Andrade (2004), não pretendemos, em nosso estudo, sugerir mudanças na formação dos licenciandos em Letras. Acreditamos que, primeiro, é necessário investigar as crenças, para termos conhecimento do que e como os futuros professores de Língua Inglesa pensam. Dentre os resultados obtidos em Florêncio (2012), um, segundo nós, merece mais destaque: duas participantes relataram que o aluno que escolhe o curso de Letras/Inglês tem muitas expectativas que, às vezes, não são contempladas durante todo o curso. A terceira participante acredita que o aluno espera sair do curso de Letra/Inglês falando fluentemente a

Língua Inglesa, mas a realização disso não é possível somente durante o período acadêmico. Nesse sentido, Florêncio (2012) conclui expondo que o curso de Letras deve trazer para seus ingressantes a conscientização da importância das crenças na sua atuação profissional para que eles possam conhecer, refletir e discutir de que modo elas afetam a sua formação.

Dessa forma, após analisarmos os objetos, objetivos e resultados dos antecedentes, identificamos que o estudo sobre as crenças os alunos-professores de Inglês é pouco explorado nas universidades no estado de Santa Catarina, visto que, dentre os antecedentes aqui citados, identificamos apenas o estudo de Frutuoso (2007).

Dessa forma, nosso estudo se diferencia da maioria dos demais antecedentes por ser um contexto pouco estudado e por ter objetivos, questionamentos e perfis diferenciados.

Pretendemos levar em consideração o que nos pareceu significativo, nos antecedentes, e tentar avançar nos estudos sobre as crenças dos alunos-professores de Letras, considerando sempre a sua formação inicial.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Como este estudo se propõe a investigar as crenças, tomando como base os métodos e princípios do materialismo histórico dialético, também conhecido como histórico-crítico, consideraremos o diálogo entre Vygotsky e Bakhtin como linha mestra a orientar nosso referencial teórico, visto que o primeiro possui uma teoria psicológica historicamente fundamentada e o segundo, uma teoria enunciativa da linguagem (FREITAS E RAMOS, 2010). Dessa forma, primeiramente exporemos as teorias de Vygotsky acerca do desenvolvimento cognitivo humano e aprendizagem. Posteriormente, apresentaremos as concepções de Bakhtin sobre o estudo das ideologias, da filosofia da linguagem e dos gêneros discursivos. A escolha desses autores como referência é justificada, pois seus pressupostos teóricos e metodológicos consideram sempre a importância do contexto, da realidade social do homem e de como esse ambiente influencia o seu processo de desenvolvimento. Em seguida, para subsidiar os autores em questão, outros teóricos a eles relacionados serão por sua vez inseridos na discussão. Depois, traremos autores que discursam sobre o ensino-aprendizagem de línguas e, mais especificamente, sobre o ensino de Língua Inglesa. E, por fim, apresentaremos as perspectivas teóricas acerca dos estudos das crenças.

#### 3.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Vygotsky (1998) tinha como objetivo em seus estudos saber como o desenvolvimento infantil acontecia. Para tanto, ele citou outros estudiosos, como Buhler, Guillaume e Meyrsomm. Em sintonia com tais nomes, os estudos de Vygotsky (1998) focalizavam a importância da compreensão das atividades práticas das crianças na época do desenvolvimento da fala. No entanto, Vygotsky (1998) difere desses estudiosos num aspecto fundamental, pois tentou descrever e especificar o desenvolvimento das formas de inteligência práticas unicamente humanas e não animais. Isso aconteceu porque os resultados dos estudos de Buhler apontaram que o comportamento propositado dos animais independe da fala ou de qualquer atividade que faz o uso de signos. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento intelectual, característica puramente humana, acontece quando a fala e a atividade prática

convergem. Em outras palavras, o autor acredita que antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Assim, essas interações com o ambiente em que a criança está inserida produzem, mais tarde, o intelecto.

Vygotsky (1998) constatou em seus estudos que a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. Assim, a fala das crianças só é estimulada quando surge um problema, ou quando elas percebem a necessidade de usar a fala. Levando em conta os estudos de Vygotsky, podemos fazer uma analogia com a aprendizagem/aquisição de uma Língua Estrangeira. Já que, para Vygotsky (1998), a fala só é estimulada quando a pessoa, no caso dele, a criança, sente necessidade, devido à existência de um problema; acreditamos que isso também possa ocorrer no desenvolvimento da fala de LE. O aluno de Língua Estrangeira possivelmente só conseguirá desenvolver sua fala, de maneira satisfatória, quando sentir a real necessidade dela. A fala, em todos os estágios, é parte essencial do desenvolvimento cognitivo das crianças. A linguagem, para Vygotsky, é parte integrante da percepção, ou seja, elas caminham juntas. Vygotsky (1998) acredita, enfim, que as funções psicológicas exercem papel fundamental na aprendizagem do ser humano e esse processo ocorre de maneira dialética; assim, não se dá como algo introduzido de fora para dentro.

Outra concepção relevante que o autor nos traz diz respeito à memória e ao ato de pensar. Segundo o autor, para crianças menores pensar significa trazer à tona o que está armazenado em sua memória, algo que elas já vivenciaram. Todavia, para os adultos, o processo é inverso, isto é, lembrar é pensar. Apesar das diferenças de concepções, é possível perceber a relação dialética entre homens e espaços: “poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle” (VYGOTSKY, 1998, p. 68). Sendo assim, “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (VYGOTSKY, 1998, p. 76). Para Barcelos (2004), as crenças são contextuais e, quando estudadas, devem ser interpretadas, levando-se em conta não apenas o discurso, mas também as intenções e as ações. Diante disso, podemos dizer que as crenças e o

desenvolvimento humano estão intimamente ligados, pois ambos são influenciados pelo ambiente social.

### **3.1.1 O Processo de Aprendizagem**

Em se tratando de aprendizagem, Vygotsky (1998) cita em seus estudos outros autores que tentaram explicar, por meio de suas teorias, como a criança aprende. Alguns desses autores confundiam aprendizado com desenvolvimento, outros tentavam provar que um é anterior ao outro. No entanto, para Vygotsky (1998) o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados a partir do dia em que nascemos. Em contraposição a Koffa, que acreditava que a diferença do aprendizado pré-escolar e o escolar estava no fato de que o primeiro não era sistematizado, ao passo que o segundo o era, Vygotsky afirma que esse não é o único elemento de diferenciação. Ele, então, cria um novo conceito e o chama de zona de desenvolvimento proximal, contrapondo à ideia, até então estabelecida, de que o aprendizado deve ser combinado, de alguma forma, com o nível de desenvolvimento da criança. A ideia de Vygotsky (1998) ia de encontro a essa percepção, uma vez que, se determinarmos a limitação de níveis de desenvolvimento, não será possível descobrir o que é real para a criança.

Sendo assim, Vygotsky defende duas zonas de desenvolvimento: a real e a proximal. A zona de desenvolvimento real, em suma, é o nível de desenvolvimento que define as funções que já foram adquiridas; trata-se daquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, sem a ajuda de terceiros. Por outro lado, a zona de desenvolvimento proximal representa as funções que ainda estão em fase de maturação, mas que, depois de um determinado tempo, serão aprimoradas. O que é interessante ressaltar aqui é que essas duas zonas de desenvolvimento ocorrem por meio de um processo cíclico, ou melhor, o que hoje é zona de desenvolvimento proximal para a criança, possivelmente será zona de desenvolvimento real amanhã. Isso se dá porque, segundo Vygotsky (1998, p. 115), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam”.

Por fim, Vygotsky (1998) propõe que o aprendizado exerce uma influência fundamental sobre a zona de desenvolvimento proximal, isto

é, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que só acontecem no momento em que a criança interage com outras pessoas em seu ambiente.

### 3.2 LINGUAGEM E IDEOLOGIAS

Segundo Bakhtin (1997), o fundamento da teoria marxista da criação ideológica está bastante ligado às questões da filosofia da linguagem. O autor defende a ideia de que um produto ideológico está inserido na realidade natural ou social, como qualquer outro corpo físico. Então, para ele, tudo que é ideológico dispõe de um significado, ou seja, aquilo que advém da ideologia é um signo, já que “sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 1997, p. 31). Bakhtin (1997) ainda complementa que compreender um signo significa aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos. Em outras palavras, a ideologia deve ser explicada a partir do material social e de signos criados pelo homem, já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social. No entanto, para que esses signos sejam constituídos é necessário que os indivíduos estejam socialmente organizados, formando uma unidade social. Os signos ainda têm outro papel fundamental, o de formar a consciência, uma vez que eles são “o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento” (BAKHTIN, 1997, p. 35). Isto é, o signo materializa a comunicação social.

Ainda com relação ao signo, Bakhtin (1997) ressalta que uma das grandes questões dentro do estudo da ideologia é saber como a realidade determina o signo e como o signo reflete e refrata a realidade em constante variação. Contudo, para que todo esse processo aconteça é necessário um fator essencial, a linguagem, e é nela que aparece outro elemento fundamental, a palavra. De fato, para Bakhtin (1997, p. 36), “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”. Ela ainda pode ser considerada um signo social e instrumento da consciência. Devido à tamanha relevância da palavra, cabe considerá-la como objeto indispensável nos estudos das ideologias: “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN, 1997, p. 41).

Bakhtin (1997) chama de psicologia do corpo social a ligação entre a estrutura sócio-política e a ideologia, ou seja, a alma coletiva ou ainda o inconsciente coletivo. A psicologia social é, conseqüentemente, o local onde se originam os atos de fala de qualquer gênero do discurso, como, por exemplo, conversas informais, reuniões profissionais etc. Sendo assim, Bakhtin (1997) afirma que, para estudar os fenômenos ideológicos, faz-se necessário percorrer o campo da filosofia da linguagem.

O fenômeno psíquico é trazido por Bakhtin como algo que é explicável por meio dos fatores sociais. Assim, a atividade psíquica forma o processo do contato entre o organismo e o ambiente externo. Esse é o motivo, segundo Bakhtin (1997), de não se analisar o psiquismo interior como uma coisa, mas sim compreendido e estudado como signo. Bakhtin (1997) sustenta a ideia de que não é o psiquismo que explica o signo, mas o signo que ajuda a explicar o psiquismo. Portanto, se a significação é a função do signo, torna-se praticamente impossível ter significação sem o signo. É por esse motivo que Bakhtin (1997) explica que a atividade mental deve ser compreendida com a intervenção do signo real e tangível. Em suma, Bakhtin (1997) define a compreensão como a relação de um signo interior com outros signos interiores. É extremamente importante levar em consideração a diferença entre estudar um objeto ou processo físico e a atividade mental, visto que a atividade mental “não é visível nem pode ser percebida diretamente, mas, em compensação, é compreensível. O que significa que, durante o processo de auto-observação, a atividade mental é recolocada no contexto de outros signos compreensíveis” (BAKHTIN, 1997, p. 61).

### **3.2.1 Bakhtin e os gêneros do discurso**

Para Bakhtin (2000), a linguagem está ligada aos vários campos da atividade do indivíduo. Dessa forma, ele chama de “gêneros do discurso” cada campo em que se possa utilizar a língua. Visto que a variedade virtual da atividade humana é abundante, os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2000), são infinitamente variados e cada campo dessa atividade carrega uma multiplicidade de gêneros

discursivos, e esses vão se distinguindo e se desenvolvendo à medida que o próprio campo cresce e fica mais complexo.

Cabe destacar que Bakhtin (2000) classifica os gêneros discursivos em primários e secundários. Os gêneros primários se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea e cotidiana. Já, dentre os secundários, é possível citar: o romance, o teatro, o discurso científico e o discurso ideológico, ou seja, discursos que geralmente aparecem “em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 2000, p. 276). Contudo, os gêneros secundários, no seu processo de formação, incorporam e reelaboram vários gêneros primários, os quais surgem nas circunstâncias da comunicação discursiva imediata. Portanto, o que difere os gêneros primários dos secundários e o que define cada modalidade é a natureza do enunciado.

Para Bakhtin (2000, p. 264), o estudo da gênese do enunciado e da multiplicidade de formas de gêneros dos enunciados nas várias áreas da atividade humana é de extrema relevância para a maioria dos campos da linguística e da filologia, visto que qualquer “trabalho de investigação de um material linguístico concreto opera inevitavelmente com enunciados concretos”.

### **3.2.2 Conversas acerca das concepções de linguagem, aprendizagem e gêneros discursivos**

Com relação à concepção de linguagem, Pereira (2010, p. 54) contrasta as ideias de Bakhtin e Vygotsky. A autora relata que, para ambos os pensadores, “é a linguagem que constitui o homem e sua consciência: um ser social, datado e marcado pela cultura do seu tempo”. Na perspectiva histórico-cultural, Bakhtin (2000) compreende que o ser humano é um ser de linguagem e, por ser o instrumento mais rico de linguagem, é possível dizer que a palavra o compõe enquanto ser humano.

Bakhtin (2000) percebe a linguagem como um contínuo processo de relação intercedido pelo diálogo, e não somente como um sistema independente, isso devido à natureza dialógica não só da consciência, mas da própria vida humana. O olhar bakhtiniano sobre a linguagem,

“em qualquer área que seja usada, é permeado com relações dialógicas” (CUNHA, 2003, p. 192). Visto que Bakhtin (2000) trata a linguagem como uma prática social, e essa prática sofre diversas mutações, há, portanto, mobilidade na linguagem. Isso, conseqüentemente, não permite que os significados se mantenham estáveis ou fixos. Já que, para Bakhtin (2000), a significação é função do signo, e o signo é social, é possível dizer que o signo está em constante transformação. Portanto, segundo Di Fanti (2003), é possível inferir que a linguagem, a partir da abordagem dialógica, não pode ser estudada fora da sociedade, que o enunciado, como unidade concreta da interação verbal, tem duração provisória e traz em sua construção aspectos de cada circunstância de enunciação em que é produzido e circula.

No tocante à aprendizagem, Vygotsky (1998) e Bakhtin (1997) parecem conversar quando o primeiro fala sobre a zona de desenvolvimento real e o segundo fala em signos já conhecidos. Ou seja, segundo Vygotsky (1998), para que o desenvolvimento/aprendizagem aconteça é necessário levar em conta e partir do que é real para o indivíduo. De modo semelhante, Bakhtin (1997) sugere que, para compreender os signos, é preciso associá-los a algo já internalizado. Assim, podemos afirmar que ambos acreditam na valorização daquilo que o sujeito já sabe e que a aprendizagem/desenvolvimento só acontecerá se partirmos da realidade dele.

Para Brait (2008, p. 155), os gêneros discursivos primários e secundários, defendidos por Bakhtin (1997), podem se unir, ou seja, “nada impede [...] que uma forma do mundo cotidiano possa entrar para a esfera da ciência, da arte, da filosofia, por exemplo. Em contatos como esses, ambas as esferas se modificam e se complementam”.

Ainda de acordo com Brait (2008), o estudo dos gêneros discursivos volta-se principalmente para “a natureza do enunciado” em sua heterogeneidade e para as distintas esferas da atividade comunicacional. A autora faz essa afirmação baseada em Bakhtin (1997, p. 282), pois como ele mesmo declara: “a língua participa da vida através dos enunciados concretos que os realizam, assim, como a vida participa da linguagem através dos enunciados”. Bakhtin (1982 *apud* BRAIT, 2008, p. 156) ainda expõe que “os enunciados configuram tipos de gêneros discursivos e funcionam, em relação a eles, como ‘correias de transmissão’ entre a história da sociedade e a história da língua”.

Brait (2008, p. 157) considera que Bakhtin (1997) estabelece um vínculo estreito entre discurso e enunciado, e essa proximidade, consequentemente,

[...] evidencia a necessidade de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação e não como unidade de estruturas linguística. “Enunciado” e “discurso” pressupõem a dinâmica dialógica da troca de sujeitos discursivos no processo da comunicação, seja num diálogo cotidiano, seja num gênero secundário.

Assim sendo, Bakhtin (1997) reforça a ideia de que, todas as vezes que falamos, utilizamos um rico repertório de gêneros do discurso; mesmo a comunicação verbal do dia a dia não deixa de dispor de gêneros criativos.

### 3.3 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Diante do exposto até o momento pelos autores escolhidos, pode-se dizer que a linguagem em geral é utilizada para fazer coisas e agir no mundo social, com propósitos reais. A língua, no entanto, pode ser conceituada como um sistema de significados e de formas como maneiras para atingir o propósito que se deseja (CELANI, 2010). Assis (2007, p. 23) prefere conceituar língua como a “materialidade específica da ideologia e que os sentidos se dão por seu intermédio, nas formações discursivas”. Analisando isso pedagogicamente, Celani (2010, p. 130) ainda ressalta que é necessário “promover situações que espelham o mundo real, apesar de estarem na artificialidade da sala de aula, pressupondo-se que o professor crie possibilidades para que a aprendizagem se dê no uso da língua”. Corroborando a ideia de que a língua faz parte da vida concreta e real, Bakhtin (2000, p. 265) observa que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Com relação ao ensino de línguas na escola, não especificamente o ensino de Língua Estrangeira, mas o de Língua Materna, Soares (1989) traz um fato preocupante, ao afirmar que seu uso evidencia

fortemente as diferenças entre grupos sociais, gerando discriminação e fracasso. Em muitos casos, os alunos oriundos das camadas mais populares, que usam uma variante linguística social estigmatizada, sofrem o preconceito linguístico e isso leva, conseqüentemente, a dificuldades de aprendizagem, pois a escola utiliza e exige o uso da norma padrão socialmente aceita. Posto isso, a mesma autora declara que esse conflito linguístico gerado na escola deve ser reconhecido e valorizado pela própria escola, adaptando a linguagem às exigências da sociedade.

Em seu artigo intitulado “Concepções de linguagens de professores de Inglês e suas práticas em sala de aula”, Celani (2010) apresenta algumas possíveis concepções de linguagem/língua, assim como situações de uso e suas implicações pedagógicas. Uma das concepções que a autora aponta é a língua como ação em contraposição à língua como objeto. Isso, segundo ela, significa entender a língua em uso em “contextos particulares para fins diversos, ou seja, a língua como discurso e não língua como um sistema ensinável e aprendível sob o rótulo de gramática” (CELANI, 2010, p. 131). Uma sugestão da autora, para esse fato, é que o trabalho do professor de língua não deve se transformar em uma mera transposição do sistema. Entretanto, ela relata que o adequado seria ensinar a aplicação do uso desse sistema no contexto do aluno a fim de fazer sentido para os discentes.

De certo modo, o que Celani (2010) afirma está estreitamente ligado ao que Freire (1989) postula. Com efeito, esse estudioso já inaugurou a premissa de que, antes da leitura das palavras se faz necessária a leitura do mundo. A relevância dessa premissa está justamente em função da experiência de que o autor teve, também, como professor de línguas: “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica das palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1989, p. 9).

Concordamos com as reflexões de Freire (1989) e Celani (2010), pois nos fazem repensar como o ensino de línguas precisa ser aprimorado. Na verdade, em relação aos aspectos metodológicos, por exemplo, é possível ainda ver professores que trabalham com elementos linguísticos no paradigma das declinações, do preenchimento de lacunas

e da tradução de frases. Sendo assim, podemos nos questionar: como essas práticas contribuem para que o aluno faça a sua “leitura do mundo”, como disse Freire (1989)? Ensinar a língua de maneira mecanicista é ir de encontro àquilo que Celani (2010) postula, já que, como vimos, a língua não deve ser ensinada como objeto.

Dessa maneira, Celani (2010, p. 131) sugere outra ação: para ela, Um curso de preparação de professores de língua (materna ou estrangeira) deve capacitar os futuros professores a serem proficientes na língua que vão ensinar, e ao mesmo tempo conhecedores dos aspectos teóricos envolvidos não só em questões pedagógicas, mas também sociolinguísticas.

Um encaminhamento pedagógico que a mesma autora registra diz respeito à língua como meio de comunicação na sala de aula. A comunicação em sala de aula pode ser entendida como preparação para o real, diferenciando-se dois tipos de comunicação: “real”, ou seja, a comunicação que é passível de acontecer no mundo real, e a “artificial”, isto é, a apresentação, repetição, estudo de padrões gramaticais que focalizam apenas o sistema e não situações possíveis de comunicação. Nessa mesma perspectiva, Silva (2012 p. 5) aponta o seguinte:

[...] dominar uma língua não é simplesmente decorar um conjunto de itens lexicais (um vocabulário) nem memorizar um conjunto de regras gramaticais, pois, com o tempo, esse “aprendizado”, degenera-se da mente dos sujeitos. O importante é saber utilizar os conhecimentos linguísticos no momento de interação com outro, por meio da oralidade ou da escrita. Desse modo, a linguagem é concebida como uma atividade social.

Nascimento e Bezerra (2012) corroboram essa questão e expõem que os professores de língua não devem abordar a gramaticalização apenas, mas sim a abordagem da variação estilística no uso dessa língua na vida real. Sendo assim, a discursividade deve, então, não apenas ser adotada como referencial teórico para o processo de ensino, mas deve formar esse processo que envolve a aquisição da

língua e o seu uso em necessidades reais de interação com os falantes da língua que se aprende (NASCIMENTO E BEZERRA, 2012).

A mesma concepção é desenvolvida por Possenti (2002, p. 60), segundo o qual o ensino gramatical é, na verdade, “um divisor de águas entre as diversas posições em relação ao ensino de língua na escola”. Luft (1998, p. 27), da mesma maneira, chama a atenção para esse ponto: “é fundamental uma intimidade gramatical com a língua e não uma intimidade gramaticalista com a gramática”. Contudo, para Celani (2010), infelizmente, essa maturidade não vem espontaneamente para a maioria dos professores, uma vez que a bagagem anterior que cada um traz antes de sua formação inicial é extremamente desigual e variada.

Encontramos sugestões semelhantes também em Soares (2002, p. 169), a qual defende a utilização da língua na vida prática, ou seja, a língua de forma pragmática:

A concepção de língua como sistema, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como expressão estética, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção de língua como comunicação. Os objetivos passam a ser os pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais.

Ainda sobre a questão da língua em uso, a escola exerce também, segundo Bortoni-Ricardo (2004), um papel fundamental no ensino da língua materna, pois ela precisa criar condições para que seu aluno desenvolva e coloque em prática a competência comunicativa e consiga utilizar de maneira segura os recursos comunicativos nos contextos sociais em que interatua. Entendemos que, mesmo que a autora tenha se referido ao ensino da língua materna, o papel da escola, com relação ao ensino de língua estrangeira, é possivelmente o mesmo, só que numa esfera ampliada, visto que ensinar uma língua é fazer com que o discente consiga ver situações reais de uso da língua em questão. Defendemos, então, a ideia de Oliveira e Paiva (2009, p. 32), para quem

a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa, sem restringir seu estudo a uma tecnologia (leitura) ou a aspectos apenas formais (gramática). A língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais.

### 3.4 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A respeito do ensino de Língua Estrangeira, parece-nos interessante iniciar com uma indagação: por que ensinar uma língua estrangeira na escola? Segundo Jorge (2009, p. 162), “um dos pilares da elaboração de qualquer proposta de ensino de Inglês em escolas está na compreensão dos objetivos de seu ensino”.

Uma vez que nosso estudo se propõe a investigar as crenças dos alunos-professores de Letras acerca do ensino de Língua Estrangeira também nas escolas regulares, é relevante trazer para a discussão o documento que baliza o ensino regular no Brasil, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Dentre as justificativas da inserção da disciplina de Língua Inglesa no currículo escolar, é possível destacar a seguinte questão:

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a aprender e a produzir enunciados concretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permite-lhe acesso às informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão. (BRASIL, 1999, p. 26)

Segundo os PCNEM, o ensino de Língua Estrangeira deve operar como um instrumento de acesso ao conhecimento linguístico, visto que esse conhecimento colabora para a constituição do discente como indivíduo de direitos. O documento ainda aponta que, para pensar em uma aprendizagem significativa do Inglês, é preciso levar em conta não só as habilidades linguísticas, mas também as competências, como distinguir variantes linguísticas e escolher o registro adequado para a melhor situação.

Para Jorge (2009), muitos professores e alunos de Inglês tendem a perceber a importância da Língua Estrangeira no currículo para a obtenção de um emprego, para uma eventual viagem internacional futura, para obter a aprovação no vestibular etc. A autora considera que realmente essas são justificativas relevantes; no entanto, questiona: “seriam as principais razões para o ensino de Língua Estrangeira na escola?” (JORGE, 2009, p. 163). De acordo com suas reflexões, a importância da Língua Estrangeira vai muito além de seu uso prático: “Gosto de ressaltar as possibilidades da educação plena do indivíduo, que podem ser propiciadas e potencializadas pelo contato com a Língua Estrangeira. Assim, defendo a priorização do ensino da língua por seu caráter educativo” (JORGE, 2009, p. 163).

O propósito do ensino de uma Língua Estrangeira está nas oportunidades que o aluno tem de reconhecer a heterogeneidade que constitui o mundo. Ensinar uma língua é muito mais complexo que ensinar gramática e vocabulário. Quando se ensina uma Língua Estrangeira, ensinam-se também aspectos relacionados a essa língua, como, por exemplo, a cultura de um país, a maneira de representar um povo (JORGE, 2009). Autores como Hyde (1994) e Scovel (1980 *apud* CÂNDIDO DE LIMA, 2009) acreditam que língua e cultura estão extremamente ligadas, uma vez que, do ponto de vista cultural, o sujeito é formado pela linguagem. No entanto, esses mesmos autores relatam que em vários países onde o Inglês é ensinado como segunda língua ou Língua Estrangeira, o propósito técnico é mais valorizado do que os aspectos culturais (CÂNDIDO DE LIMA, 2009).

Além da possibilidade de dialogar com a cultura dos países falantes da Língua Estrangeira, Siqueira Pimentel (2009) sugere que questões como identidade, ideologia, preconceito, cidadania e desigualdade social devem também ser abordadas no ensino da Língua Estrangeira. Para o autor, “as aulas de língua estrangeira devem, dentre outras coisas, servir como espaço para a discussão de assuntos relevantes para a formação do aprendiz [...]” (SIQUEIRA PIMENTEL, 2009, p. 80).

Apesar da importância do ensino de Língua Estrangeira no contexto educacional, Celani e Collins (2003) lamentam a situação atual da disciplina, uma vez que, segundo elas, o ensino da LE está extremamente desvalorizado na educação brasileira. Elas relatam que,

mesmo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996, a situação não parece ter evoluído de forma significativa. As autoras acrescentam que o que torna a situação mais complicada são as origens desse problema, que começam na formação inicial do docente (CELANI E COLLINS, 2003).

Perante esse fato, Paiva (1997) afirma que a formação inicial de professores de Língua Estrangeira nos Cursos de Letras não está atendendo às reivindicações do mercado, que procura profissionais competentes e que atuem de maneira adequada no ensino de línguas. Consideramos, também, a importância da inserção no mercado de trabalho, no entanto acreditamos que não basta apenas atender a essa necessidade imediata. É preciso formar professores de Língua Inglesa que consigam “criar uma língua na mente do aluno e, politicamente o professor deve ser crítico e incentivador para que o aluno não seja somente um receptor de informações, mas também um produtor de informações” (LEFFA, 2001, p. 333).

A questão dos problemas na formação do professor de Língua Estrangeira também é destacada por Celani (2009, p. 6). Segundo ela, há um problema na questão da licenciatura dupla em Português e Inglês. Diante do repertório proporcionado pela Educação Básica, não há como dar conta das duas habilitações em tão pouco tempo. Além disso,

[...] hoje se proliferam faculdades que não têm corpo docente adequado nem desenvolvem pesquisa e dão cursos baseados na gramática. O ideal é que a graduação ofereça a prática e o uso da língua, de várias maneiras, além de formação reflexiva e não receitas.

Celani (2009) complementa que os professores recém-formados chegam às escolas perdidos, uma vez que grande parte delas desvaloriza a disciplina de Língua Estrangeira. Para a autora, muitos desses professores chegam a se questionar por que estão ensinando essa língua, já que nem eles têm consciência do poder de inclusão que o idioma tem.

Outro aspecto referente à preparação dos professores de Língua Estrangeira, ainda na formação inicial, é retratado por Oliveira (2004). Resultados de trabalhos sobre a prática pedagógica, os quais fazem parte do estágio em sala de aula, demonstram que as experiências na

universidade e no estágio não capacitam, de maneira efetiva, os docentes para as realidades da sala de aula. Uma das causas é a precariedade dos conhecimentos de base científica ministrados nos programas de formação, e essa carência, conseqüentemente, dificulta a capacidade de encarar tais realidades.

Dentro da perspectiva de Vygotsky (1998), Castro (2003) entende que a construção da competência de ensino do futuro professor de língua estrangeira é considerada como um processo que se origina na essência das relações sociais, por meio da intervenção social das atividades do sujeito, o que permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação.

### 3.5 O ESTUDO DAS CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo Barcelos (2006, p. 18), crenças são

[...] modos de concepções, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, que são co-construídas em nossas experiências e decorrentes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Assim, as crenças são sociais (porém também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Entretanto, nem sempre o conceito de crenças foi esse. Em princípio, nas pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, considerava-se que as crenças eram processos cognitivos inertes, ou seja, não se alteravam com facilidade. Havia, ainda, uma relação de causa e consequência entre crenças e ação, ou seja, as ações dos alunos ou professores eram resultantes de suas crenças (BARCELOS, 2006). As crenças, à luz de Price (1969) e Pajares (1992), são difíceis de serem nomeadas, pois possuem diferentes nomes nas várias áreas do saber.

Dentro da Psicologia Social, Garbuió (2006) classifica as crenças como conhecimento implícito ou tácito com relação à prática do professor. A autora diferencia o termo “conhecimento” do termo “crenças”, pois, para ela, “o conhecimento deve ter alguma evidência para sustentar uma afirmação, já as crenças podem ser sentidas como

verdadeiras sem necessariamente ter uma base na evidência” (GARBUIO, 2006, p. 88). Garbuio (2006, p. 88) expõe que os pesquisadores das áreas da Antropologia, Psicologia e da Filosofia definem as crenças como “compreensões psicológicas, premissas, proposições sobre o mundo consideradas verdadeiras”. Na Linguística Aplicada, Richards e Lockhart (1994 *apud* GARBUIO, 2006) usam a expressão “sistemas de crenças”, uma vez que, para eles, esses sistemas são fundamentados nos objetivos, valores e crenças dos professores no que diz respeito ao processo de ensino, a sua concepção dos princípios pelos quais exercem sua profissão e definem a sua função dentro deles. Por outro lado, Price (1969) afirma que a crença é uma espécie de conhecimento que possui graus, isto é, pode ser algo em que você acredita muito, moderadamente ou pouco. Price (1969) ainda revela que a disparidade entre conhecimento e crença é exatamente a diferença de grau. Assim, só é considerado conhecimento quando há uma evidência; caso isso não aconteça, é considerado crença.

Atualmente, segundo Barcelos e Kalaja (2003), é possível identificar um novo olhar acerca das crenças. Para as autoras, as crenças podem ser designadas como: dinâmicas, emergentes e socialmente construídas, experienciais, mediadas, paradoxais e contraditórias, relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa e, por fim, não tão facilmente distintas do conhecimento. As crenças são dinâmicas porque “mudam através de um período de tempo, como por exemplo, no curso de nossa história de vida” (BARCELOS, 2006, p. 19). Sociais, em razão de nascerem no meio da interação e na relação com os grupos sociais. Experienciais, visto que “as crenças dos aprendizes são parte das construções de suas experiências” (BARCELOS, 2006, p. 19). Mediadas, uma vez que “as crenças são meios de mediação usados para regular aprendizagem e solução de problemas” (BARCELOS, 2006, p. 19). Paradoxais e contraditórias, dado que elas “podem agir como instrumento de empoderamento ou como obstáculos para o ensino-aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2006, p. 20). Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, pelo motivo de não necessariamente influenciarem nas ações. E, finalmente, para Woods (1996), as crenças desempenham forte influência nas ações, no entanto as ações também podem influenciar as crenças.

Não obstante a variedade de definições do termo, aceitamos a posição de Barcelos (2006), Barcelos e Kalaja (2003) e Woods (1996). Dessa forma, como foi exposto que as crenças são dinâmicas e mudam no decorrer do tempo, temos consciência da complexidade de estudá-las. Para Garbuio (2006), na maioria das vezes, o docente não consegue locucionar suas crenças, porque elas estão em construção e reconstrução a todo momento; conforme esses professores se defrontam com novas circunstâncias de ensino e novos dados, novas crenças são constituídas.

A importância do estudo das crenças dos futuros professores de Letras é bastante evidenciada pelos autores dessa área. Vieira-Abrahão (2004, p. 131) defende a ideia de que,

para que o professor entenda e dirija suas práticas educacionais, precisa compreender suas próprias crenças e sentidos, uma vez que muito de sua forma de ensinar está enraizado em quem é e em sua própria percepção de mundo.

Com relação à formação pré-serviço, Vieira-Abrahão (2004) postula que os alunos-professores chegam aos cursos de licenciatura com uma “bagagem pessoal” grande que necessita ser exposta antes de ser reconstruída. Essa mesma autora acrescenta que “é papel do formador de professores auxiliar os alunos professores a tornarem-se conscientes de seus conhecimentos prévios, organizá-los e fazer conexões, para reconstruí-los à luz de novas informações” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 132). É possível perceber que essa concepção de ensino, que parte do conhecimento prévio do aluno, vai ao encontro das concepções epistemológicas de ensino e aprendizagem de Vygotsky (1998).

Em razão de o professor estar situado socialmente e possuir uma história de vida rica, as origens das crenças dos alunos-professores também podem ser variadas. De acordo com Vieira-Abrahão (2004, p. 132), o entendimento sobre o que significa o processo de ensinar e aprender de um professor pode advir de fontes diversas:

De sua experiência enquanto aprendiz, incluindo interpretações dos procedimentos de seus professores e a influência destes em sua

aprendizagem; de experiências anteriores de ensino; de exposição de diferentes métodos; da opinião que se tem do trabalho de outros docentes e, até mesmo, da experiência como pai e mãe. Isto indica que, ao adentrar um programa de formação, seja em situação pré ou em serviço, o professor traz consigo valores, crenças, pressupostos, experiências e conhecimentos que, sem dúvida nenhuma, merecem ser considerados.

Mais especificamente, dentro do curso de Letras existem muitos alunos-professores que não sabem o que é ensinar e aprender uma língua. Portanto, se eles explicitarem suas crenças, é possível que haja uma reflexão e compreensão da sua prática pedagógica, das causas dessas crenças e, conseqüentemente, do que os leva a atuar desse ou daquele jeito (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Concordamos com Vieira-Abrahão (2004) no tocante à relevância da compreensão das crenças dos alunos-professores, com o intuito de eles identificarem suas futuras práticas pedagógicas.

### **3.5.1 (Im)possibilidade da aprendizagem da língua inglesa em escolas regulares: crenças**

Com relação à origem das crenças dos alunos, de que não é possível aprender Inglês em escolas públicas, Barcelos (2011, p. 155) destaca que “o aluno reproduz um discurso composto pelas crenças comuns na sociedade brasileira, reforçado pelas práticas discursivas e pelo discurso negativo e determinista em relação à escola regular”. Essa afirmação está baseada na narrativa de um aluno de escola pública que passou toda a sua idade escolar tentando aprender a Língua Inglesa. No entanto, foi desmotivado por professores que insistiam no discurso de que não era possível aprender Inglês em escolas regulares. Essa narrativa se encontra na obra: *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*, organizada por Diógenes Cândido Lima (2001). É possível encontrar nesse livro diversas visões acerca das crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de Inglês na escola pública.

Dentre as perspectivas acerca do ensino do Inglês nas escolas públicas apresentadas na obra citada, vamos mencionar três. A primeira delas é a de Barcelos (2011), que em suas pesquisas sobre crenças de professores averiguou que grande parte dos participantes de seus estudos possui a crença de que não é possível aprender Inglês em escolas públicas, e que o curso de idiomas é o lugar ideal para que isso ocorra. Todavia, Barcelos (2011, p. 157) entende que a escola pública é, sim, um lugar possível para tanto, desde que

os professores sejam respeitados por seus pares, pelos agentes educacionais e pelos pais, que precisam acreditar nessa possibilidade e cobrar e lutar por seus direitos; os alunos compreendam que as condições exteriores são importantes sim, mas que a aprendizagem, o desejo, a motivação vêm de dentro e que esses problemas podem ajudá-los a redesenhar o seu ambiente em oportunidade de aprendizagem; a escola e a sociedade assumam o compromisso com o ensino eficiente da língua inglesa com seus professores e alunos, a formação, dando-lhes todo o apoio para atuar de acordo com seu conhecimento na área e como profissionais da linguagem; as associações de professores de inglês e de linguistas aplicados atuem mais fortemente junto aos órgãos governamentais, para valorizar o ensino de inglês nas escolas públicas; o governo fortaleça o ensino através do aumento da carga horária, de melhor salário para professores e recursos para essas aulas, como livros didáticos, recursos audiovisuais e acesso a novas tecnologias, com adequado apoio ao professor.

Diante disso, Barcelos (2011) ressalta a necessidade da desconstrução de crenças negativas, como a da impossibilidade de aprender Inglês em escolas públicas

A segunda perspectiva é a de Cândido de Lima (2011, p. 160), que defende a possibilidade de que o ensino de Inglês nas escolas públicas funcione. Para isso, “é preciso que haja atitude, responsabilidade, profissionalismo, compromisso e, acima de tudo, amor por aquilo que nos propomos a fazer”. O autor compartilha da opinião, presente no Plano Nacional do Livro Didático (2011), de que o lugar de aprender a Língua Estrangeira é a escola de Educação Básica. Ele ratifica, também, tal como Barcelos (2011), a imprescindibilidade da extinção do conceito de que a aprendizagem de Língua Estrangeira é privilégio somente das classes mais favorecidas, que têm condições de pagar escolas particulares e cursinhos livres. É preciso, segundo Cândido de Lima (2011), que haja apoio dos órgãos públicos e das escolas para que contemplem o caráter educativo do ensino de línguas. Para que essa mudança aconteça, Cândido de Lima (2011) cita iniciativas já existentes em universidades brasileiras, que visam a assessorar os professores de Língua Estrangeira que atuam nas escolas públicas. Dentre elas destacam-se o NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas), da Universidade Estadual de Londrina, o Projeto ARADO, da Universidade Federal de Minas Gerais. O NAP busca proporcionar espaços de interlocução *online* entre universidade e professores de Inglês da região. Dentro do NAP, existe ainda o “Aprendizagem Sem Fronteiras”, que proporciona atividades de aprendizagem participativas relacionadas às práticas em sala de aula. Por sua vez, o projeto ARADO tem como finalidade coligar docentes e discentes para refletir sobre problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Inglês e operar sobre eles.

A terceira perspectiva é a de Ferreira da Cruz e Rocha Lima (2011), autoras que trazem a importância da multiplicidade de olhares com relação aos problemas que envolvem o ensino de Língua Inglesa. Elas consideram que, diante da narrativa do aluno que queria aprender Inglês na escola, mas não conseguiu, podemos ter dois olhares. O primeiro olhar é o do pessimista que apenas vê na narrativa a confirmação de uma realidade infeliz. Por outro lado, podemos ter um segundo olhar mais otimista, o qual vê, nessa situação, uma possibilidade de mudança provocada por suas inquietações. Segundo as autoras, o professor, a escola e o aluno são agentes responsáveis pela perpetuação das crenças negativas acerca do ensino e aprendizagem de

Língua Inglesa. No entanto, esses mesmos agentes são, também, responsáveis pela mudança dessas crenças. Assim, se pelo menos um deles funcionar, provocará reflexões que apontarão mudanças nos demais agentes. Ferreira da Cruz e Rocha Lima (2011) apóiam a ideia de Cruz (2005), a qual afirma que a tarefa de qualquer professor, principalmente o de línguas, é de oportunizar ao aluno uma aprendizagem expressiva, acomodando novos conhecimentos aos seus já prévios e tentar não oferecer, portanto, a aprendizagem com vistas à memorização e à repetição. É possível perceber nessa consideração as concepções de Vygotsky (1998), já que o autor também defende que o conhecimento prévio e a realidade dos alunos devem ser sempre valorizados e considerados, pois só assim a aprendizagem será significativa. As autoras finalizam destacando a relevância da formação inicial e continuada com o intuito de ressignificar as crenças e os comportamentos dos professores.

### **3.5.2 Crenças x ações**

Barcelos (2006) traz uma reflexão que consideramos muito importante dentro do nosso estudo: que relação existe entre as crenças e as ações? Como a nossa pesquisa visa a investigar alunos-professores, saber, então, se suas crenças podem influenciar as futuras práticas torna-se uma questão imprescindível. De acordo com Barcelos (2006, p. 25), “as crenças exercem grande influência nas ações, mas as ações também podem influenciar as crenças.” Entretanto, essas não são as únicas maneiras de se entender essa relação”. Dessa forma, Barcelos (2006) traz à baila três formas de entender as relações entre as crenças e as ações. A primeira relação é a de causa-efeito, ou seja, as crenças influenciam a ação. A segunda é a relação interativa, crenças e ações se influenciam mutuamente. E, por último, a relação pautada na tradição hermenêutica, isto é, uma relação complexa entre as crenças de professores e suas ações. A seguir discutiremos, de maneira breve, cada uma dessas relações.

A relação causa-efeito sugere que as crenças contribuem de maneira expressiva no comportamento do indivíduo. Dessa forma, Barcelos (2006, p. 25) exemplifica o seguinte:

[...] se uma professora acredita que seu papel é o de ser um facilitador, em sua prática, dadas as condições necessárias, ela poderá tentar exercer esse papel, interferindo o menos possível, formulando atividades onde os alunos possam exercer maior controle, criando um ambiente favorável de aprendizagem onde sua interferência seja mínima.

Todavia, Barcelos (2006) pontua que o vínculo não parece ser tão simples assim, pois é preciso considerar outros aspectos, como as relações interativas e, também, as hermenêuticas.

Na relação interativa, admite-se, por exemplo, que se um aluno que está aprendendo uma Língua Estrangeira começar a assistir aos filmes na língua-alvo e posteriormente criar o hábito de discutir com os colegas, acreditando que isso lhe é benéfico, é possível dizer que ele está formando uma crença acerca da aprendizagem de línguas estrangeiras. Todavia, é preciso ponderar os fatos, visto que o desenvolvimento das crenças não é repentino. Barcelos (2006, p. 26) argumenta que é necessário que as crenças sejam desenvolvidas ou mudadas, o que ela chama de momentos catalisadores de reflexão. Esses momentos são

como gatilhos promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer. É quando tomamos consciência do que realmente acreditamos e vislumbramos uma possibilidade de pensamento alternativo.

Concordamos com Barcelos no que diz respeito à tomada de consciência das crenças, porque um de nossos objetivos ao investigar as crenças dos alunos-professores de Letras é fazer com que eles mesmos tenham noção do que acreditam sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Defendemos a ideia de que, para pensar e repensar a prática docente, é fundamental, primeiramente, trazer à tona as crenças dos futuros-professores.

A relação hermenêutica, de acordo com Barcelos (2006, p. 26), procura “entender as complexidades dos contextos de ensino e dos processos do pensamento e das ações do professor dentro de seus

contextos”. Para esse autor, a relação entre crenças e ações está sempre baseada no contexto, considerando assim duas possibilidades. A primeira corresponde ao desencontro entre crenças e ações, ou seja, as crenças não afetam as ações. Dessa forma, segundo Barcelos (2006), a prática dos professores nem sempre reflete suas crenças. Diante dessa questão, Barcelos (2006) questiona: o que podemos considerar como crenças? O que os alunos e professores dizem ou o que fazem? Barcelos (2006, p. 29) explica a discordância de crenças e ações afirmando que

algumas crenças dos professores podem ser muito fortes e mesmo que os professores tenham consciência dessa discrepância, eles não se sentem com poder para mudar suas práticas, pois assumem poucas imagens alternativas, ou às vezes nenhuma, na qual eles possam se basear.

A segunda possibilidade é o fator contextual. De acordo com Barcelos (2006), é imprescindível, quando se analisam as crenças, considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas acontecem. Concordamos com Barcelos (2006) no tocante à importância do meio onde as crenças são investigadas. Sendo assim, pretendemos, em nossa pesquisa, sempre que possível, ponderar o fator contextual dos pesquisados.

## 4 METODOLOGIA

Este capítulo destina-se à descrição da trajetória metodológica pela qual se deu a investigação desta dissertação, que tem por foco pesquisar as crenças dos alunos-professores de Língua Inglesa que se encontram ainda na formação inicial. Primeiramente, apresentaremos a abordagem escolhida e o contexto. A seguir, os instrumentos de coleta de dados e perfil dos participantes. Por fim, os procedimentos adotados na análise dos dados.

A metodologia adotada nesta pesquisa se adéqua à modalidade qualitativa. O uso desse método justifica-se pelo fato de, dentro do contexto educacional, a metodologia qualitativa ser capaz de “capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações” (ANDRÉ, 1983, p. 66). Uma vez que, na investigação das crenças dos alunos-professores, pretendemos levar em conta o contexto em que eles estão inseridos, essa metodologia nos pareceu a mais adequada. Ademais, para André (1983), os dados qualitativos podem colaborar para o estudo de concepções relevantes como, por exemplo, a criatividade e o pensamento crítico, que por serem complexos de quantificar deixam, às vezes, de ser mais amplamente investigados.

Na pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006, p. 23) destacam a importância de se ter pesquisadores cientes de que ela deve ser conduzida como um estudo socialmente construído:

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores de investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo a experiência social é criada e adquire significado.

Ainda sobre os pesquisadores qualitativos, Bauer e Gaskell (2002, p. 57) afirmam que:

O principal interesse dos pesquisadores qualitativos é na tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial. As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto, é observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, esteriótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas. [...] O pesquisador qualitativo quer entender diferentes ambientes sociais no espaço social, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas.

Nesse contexto, o método qualitativo permite que o pesquisador identifique a motivos que induzem as práticas dos indivíduos, sendo o mais relevante os fatos que levam à produção de um discurso capaz de representar o parecer de todo segmento social (SOUZA-JÚNIOR, 2010).

#### 4.1 O MÉTODO SEGUNDO VYGOTSKY

Em suas pesquisas, Vygotsky (1998) utiliza a abordagem materialista dialética para compreender a história humana. Vygotsky (1998, p. 172) se baseia na ideia de que o “homem age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência”. Entendemos, diante dessa afirmação, que se o meio influencia o homem e vice e versa, seu comportamento e crenças, objetos de nosso estudo, possivelmente estão em constante mutação, devido às diversas interações que acontecem ao longo da vida humana. Vygotsky (1998) revela também que o comportamento humano age de maneira transformadora sobre a natureza.

Sendo assim, o autor menciona três princípios básicos da abordagem na análise das funções psicológicas superiores. O primeiro

deles é a distinção entre a análise de um objeto e a análise de um processo. Não se deve, na análise psicológica, tratar os processos como objetos imutáveis e precisos; cabe levar em consideração e expor a história dos processos, ou seja, a psicologia do desenvolvimento e não experimental. A explicação para o uso desse método, segundo Vygotsky (1998), deve-se ao fato de que todo e qualquer processo psicológico, seja o desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário, é um processo que sofre transformações. Assim, se substituirmos “a análise do objeto pela análise de processo, então a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo” (VYGOTSKY, 1998, p. 82).

O segundo princípio diz respeito a dois aspectos, explicação e descrição. Na pesquisa da psicologia introspectiva, a análise não incide sobre uma mera descrição, nem sobre um esclarecimento subjetivista. Para elucidar melhor, Vygotsky (1998) afirma que estudar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento quer dizer revelar a gênese e suas bases dinâmico-causais. Assim, a análise desse tipo de pesquisa deve buscar a raiz dos fenômenos psicológicos e não suas características visíveis.

Finalmente, o terceiro princípio básico que Vygotsky (1998) apresenta é o problema do comportamento fossilizado, isto é, condutas que, devido à sua repetição ao longo do tempo, tornam-se mecânicas, perdendo, assim, sua essência. Dessa forma, a prática automatizada dificulta a análise psicológica. Então, a única maneira de estudar o comportamento psicológico é concentrar a atenção no processo, e não no produto. Enfim, “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (VYGOTSKY, 1998, p. 85). É possível perceber a relevância que o método de uma pesquisa sobre a atividade psicológica humana desempenha quando Vygotsky (1998, p. 86) conclui o seguinte: “o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”.

## 4.2 MÉTODO HISTÓRICO DIALÉTICO: CONVERSAS

De acordo com Barcelos (2004), é possível dizer que, atualmente, as pesquisas sobre crenças adotam perspectivas metodológicas vygotskianas e bakhtnianas. Assim sendo, esses teóricos sugerem que “crenças são contextuais e que para pesquisá-las elas devem ser inferidas, levando-se em conta não somente as afirmações, mas as intenções e as ações, e também a relação entre crenças, discurso e ação” (BARCELOS, 2004, p. 143). Devemos esclarecer que, em nosso estudo, não pretendemos analisar a ação dos alunos-professores. Contudo, acreditamos ser relevante considerar a relação crenças x ação, visto que suas futuras ações podem ser influenciadas por crenças.

Para Vygotsky (1998, p. 10), a característica principal do método histórico dialético consiste no fato de que “todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em mudança”. A concepção vygotskiana sobre a influência da sociedade no indivíduo pauta-se também em Marx (1979), segundo o qual as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças também no que ele chama de “natureza humana” (consciência e comportamento). Para Vygotsky (1998, p. 80), a abordagem dialética admite a influência da natureza sobre o homem e afirma que “o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nelas provocadas, novas condições naturais para sua existência”.

Ainda, sob uma perspectiva vygostkiana, Freitas e Ramos (2010, p. 8) afirmam que “produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social, compartilhado e gerador de desenvolvimento”. Para Bakhtin (2000, p. 330), “quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto”. Dessa forma, Freitas e Ramos (2010, p. 9) fazem a seguinte reflexão:

[...] para compreender seu objeto, um outro sujeito, o pesquisador necessita compreender seu texto, suas falas, escrituras e gestos; aquilo que de alguma maneira emana um sentido. E estes textos são produzidos por sujeitos historicamente situados, em interação com o meio sociocultural em que vivem, sendo portadores de uma determinada visão de mundo e de um determinado

sistema de valores. Por isso, o homem deve ser estudado em sua especificidade, isto é, enquanto um ser expressivo, falante e produtor de texto.

Vygotsky (1998), no entanto, chama a atenção para outro aspecto a ser considerado na pesquisa. Ele destaca a necessidade de cautela na distinção entre a análise de um objeto e a análise de um processo. Para o autor, “qualquer processo psicológico, seja desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário, é um processo que sofre mudanças a olhos vistos” (VYGOTSKY, 1998, p. 81). Bakhtin (2000), como filósofo da linguagem, problematiza o homem como objeto de estudo, uma vez que, nas ciências humanas, o pesquisador contempla e fala com o objeto, não sobre ele. De resto, o próprio objeto de pesquisa, nas humanas, é um ser expressivo e falante. Posto isso, Freitas e Ramos (2010, p. 17) também postulam que:

o homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores. Dessa maneira pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa.

Essa perspectiva, segundo Freitas e Ramos (2010, p. 17),

[...] supõe duas consciências, dois sujeitos que se interpenetram e se alteram mutuamente. O pesquisador tem possibilidades de aprender, se transformar e se resignificar durante o processo de pesquisa. O mesmo acontece com o pesquisado, que, não sendo coisa, mas sujeito tem também oportunidade de refletir, aprender, e se transformar no transcorrer da pesquisa.

Ainda a respeito da relação entre pesquisado e pesquisador, na pesquisa dialética, Schuchter (2010, p. 66) reforça que:

O lugar do pesquisador é único, assim como é o do pesquisado. Ambos se veem, porém um indivíduo vê o que está de fora do campo de visão do outro, estabelecendo entre eles o que Bakhtin

(2000) chama de excedente de visão. Estabelece-se entre ambos um jogo dialógico-dialético, onde constroem uma compreensão da realidade investigada, transformando-a e sendo por ela transformados.

A tarefa da pesquisa dialética, de acordo com Freitas e Ramos (2010, p. 16), pautada em Vygotsky, “é estudar o fenômeno em seu processo vivo e não como objeto estático, portanto em sua historicidade”. Para tal, Freitas e Ramos (2010) ainda ressaltam que é fundamental ir à origem da discussão, tentando, assim, reconstruir a história de sua causa e de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, é possível afirmar que essa perspectiva de método nos parece a mais adequada, no âmbito dos estudos das crenças, devido à visão dialógica da teoria.

#### 4.3 O CONTEXTO

Como exposto, Barcelos (2006) sugere que é muito importante, quando se estuda crenças, considerar e relatar qual o contexto social e cultural da pesquisa. Sendo assim, esta pesquisa volta-se para acadêmicos de Letras de uma universidade comunitária do extremo sul catarinense, chamada UNESC. A UNESC, antiga FUCRI (Fundação Educacional de Criciúma), foi criada em 22 de junho de 1968, pela Lei Municipal nº 69, com cursos voltados para o Magistério e de cunho comunitário. Essa instituição de ensino passou a ter o título de universidade em 17 de junho de 1997 e tem, ainda hoje, a FUCRI como mantenedora. Atualmente, a universidade possui mais de 11 mil alunos, divididos em cursos de graduação, especialização, Mestrado e Doutorado. Sua principal missão é "educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida" (UNESC, 2010, p. 10).

O curso de Letras é um dos mais antigos da Universidade, contabilizando 39 (trinta e nove) anos de existência. Na atualidade, em seu quadro de habilitações oferece as licenciaturas em Português/Inglês, Português/Espanhol e suas respectivas literaturas. O curso tem como finalidade

Proporcionar a formação profissional e humanística, promovendo a capacitação de professores para desenvolver com competência o conhecimento das linguagens, nos contextos oral e escrito, com habilidades para atuarem na educação básica. (UNESC, 2010, p. 16)

Dentro dos objetivos específicos do curso, podemos encontrar alguns itens sobre formação, aspecto esse que é, também, parte integrante de nosso estudo. Constituem-se como objetivo sobre a formação do profissional de Letras os seguintes tópicos:

a) Formar profissional atuante, inquisitivo, pesquisador, capaz de entender a língua e a literatura como principais meios de comunicação e expressão do ser humano; b) Conscientizar o profissional de seu poder de inserção no mundo das relações sociais, de sua capacidade de compreender e vontade de transformar a sociedade em que está inserido; c) Formar profissional com sensibilidade crítica e ampla visão da realidade ambiental, econômica, política e cultural da região; d) Qualificar pedagógica e criticamente os profissionais de Letras, fornecendo-lhes instrumento teórico-prático para domínio de diferentes noções de gramática e reconhecimento das variedades linguísticas existentes, bem como dos vários níveis e registros de linguagem; e) Promover o conhecimento reflexivo das literaturas Brasileiras, Portuguesas, Inglesa, Norteamericana e Hispanoamericana como produto cultural condicionado ao contexto histórico e às tendências estéticas, sempre mutáveis nos eixos temporal e espacial. (UNESC, 2010, p. 17)

Segundo o projeto desse curso de Letras, o currículo cumpre o estabelecido pelos seguintes documentos:

Parecer nº 236/65, do Conselho Federal de Educação e Portaria Ministerial nº 168/65. A

definição das disciplinas da área pedagógica obedece ao determinado no Parecer nº292/62, 14.11.62. Quanto ao conteúdo mínimo e à duração necessária à formação na área pedagógica nos cursos de licenciatura, atende às determinações do Parecer nº 672/69, de 04/9/69. O Currículo de Letras também está ajustado à Proposta para a Elaboração das Diretrizes Curriculares do Curso de Letras, elaborada pela Comissão de Especialistas em Ensino de Letras, que é teor da Portaria SESu/MEC nº 146 de 10.03.98. (UNESC, 2010, p. 19)

A carga horária desse curso é de três mil trezentas e doze horas, mais duzentas horas de AACC (atividades acadêmico-científico-culturais), três mil quinhentas e doze horas. A matriz vigente para a habilitação Português e Inglês (anexo A) prevê duração mínima de quatro anos ou oito semestres e a duração máxima de sete anos ou quatorze semestres. Não foi possível, no entanto, encontrar no documento, objetivos específicos sobre o currículo.

Uma vez que nosso estudo tem a atenção mais voltada para a formação relativa ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, acreditamos ser relevante considerar a carga horária destinada, efetivamente, para ensino de Língua Inglesa. Dessa forma, das três mil trezentas e doze horas oferecidas pelo curso, quinhentas e setenta e seis horas são para Língua Inglesa, cento e quarenta e quatro para Literatura Inglesa e Norteamericana e duzentas e dezesseis horas para o estágio supervisionado de Língua Inglesa, totalizando novecentas e trintas e seis horas. Assim, é possível afirmar que vinte nove por cento da carga horária total do curso é reservada para o ensino da Língua Inglesa.

O projeto ainda traz um item chamado de diagnóstico, que “permite analisar comparativamente a situação ideal e a real, a fim de que, feita a análise, seja realizado um planejamento de ações visando à redução das distâncias entre o ideal e o real” (UNESC, 2010, p. 33). Dentre todos os pontos citados, um deles nos pareceu muito relevante, pois trata sobre as disciplinas da área de Língua Estrangeira. O documento diz que

As principais restrições relativas ao ensino de Língua Estrangeira devem-se a: a) Uso (por parte de professores e de acadêmicos) da língua materna para realizar as mediações devido às dificuldades dos acadêmicos quanto ao domínio das quatro habilidades na Língua Estrangeira; b) Falta de credibilidade e de confiança na capacidade preparatória do Curso de Letras (os acadêmicos comentam que, nos “cursinhos” da cidade, aprendem Língua Estrangeira melhor que no Curso de Letras); c) Facilidade de aprovação em Língua estrangeira devido à avaliação complacente. (UNESC, 2010, p. 40)

Podemos perceber nesse excerto um aspecto positivo, uma vez que o próprio curso de Letras reconhece os problemas existentes no ensino da Língua Estrangeira, nos cursos de licenciatura.

Recentemente, o curso de Letras da UNESC passou por algumas transformações no que diz respeito ao turno de oferta e modos de ingresso. O curso em questão, durante os últimos anos, era oferecido somente no período noturno. No entanto, desde 2012, o referido curso está sendo ofertado no período vespertino. Com intuito de incentivar a área das licenciaturas, a UNESC passou a oferecer bolsas integrais para os alunos que cursam esta modalidade de graduação. Acreditamos que essa alteração de turno mudou o perfil dos ingressantes, pois muitos deles só escolheram o curso de Letras por ser um dos únicos que oferece bolsa integral.

Dessa forma, hoje, o curso de Letras, no segundo semestre de 2013, possuía cento e três acadêmicos matriculados, sendo que sessenta

e três deles estudavam no período vespertino e quarenta no período noturno.

#### 4.4 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

Segundo Silva (2007, p. 245), dentre a gama de instrumentos de coleta de dados existentes nas pesquisas das crenças sobre ensinar e aprender, os seguintes são os mais utilizados:

- a) questionários (aberto, semi-aberto e/ou fechado);
- b) entrevista estruturadas; semiestruturadas, não estruturadas;
- c) gravação de aulas e de encontros em áudio e vídeo;
- d) anotações de campo do pesquisador;
- e) histórias de vida;
- f) narrativas de aprendizagem;
- g) desenhos;
- h) sessões reflexivas e de visionamento.

Nosso estudo se propõe a usar como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada (apêndice A), visto que esse tipo de instrumento é o que

melhor se adéqua ao paradigma qualitativo, pois permite interações ricas e respostas pessoais. Esse tipo de entrevista tem a vantagem de permitir que as perspectivas dos entrevistadores componham a agenda da investigação. (BARCELOS, 2006, p. 223).

Entendemos que a entrevista semi-estruturada, por ser dialógica, permite maior flexibilidade e tem o poder de direcionar a pesquisa para caminhos não esperados ou não planejados; isso, para nós, é o que enriquece o estudo.

Para garantir o diálogo durante as entrevistas, tentamos manter uma conversa interativa e espontânea, possibilitando que entrevistado se expressasse de maneira natural. Isso pôde ser feito, pois ao longo das entrevistas, surgiam assuntos que não estavam em nosso roteiro, e, mesmo assim, discutimos sobre eles.

Escolhemos fazer o registro das entrevistas por meio de gravações em áudio, pois, tal como Barcelos (2006), acreditamos que as crenças podem ser encontradas de modo implícito no discurso dos

professores e podem ser, assim, inferidas pelo pesquisador ao ouvir as gravações. As entrevistas aconteceram nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2013.

É importante destacar que, além das entrevistas, usamos como instrumento de pesquisa o projeto pedagógico do curso de Letras da UNESC.

#### 4.5 O PERFIL DOS PARTICIPANTES

Na pesquisa social, de acordo com Bauer e Aarts (2002, p. 40), a amostragem assegura eficácia na pesquisa ao prover um apoio lógico para o estudo de somente uma representatividade de “uma população sem que se percam as informações, seja esta uma população de objetos, animais, seres humanos, acontecimentos, ações, situações, grupos ou organizações”.

Escolhemos investigar as crenças de acadêmicos de diferentes fases, pois acreditamos que possa existir uma variedade de crenças entre as fases, e isso, conseqüentemente, pode contribuir para nosso estudo, visto que as crenças podem mudar no decorrer dos anos da sua graduação.

Dessa forma, fazem parte do universo de nossa pesquisa vinte acadêmicos que optaram pela habilitação Português e Inglês. Decidimos escolher cinco indivíduos de cada fase existente no segundo semestre de 2013. Sendo assim, serão investigadas as crenças dos alunos-professores das segunda, quarta, sexta e oitava fases.

A escolha dos sujeitos foi feita por meio de adesão. Passamos nas salas de todas as fases e solicitamos que os interessados em participar da pesquisa deixassem seus dados e horários disponíveis em uma folha que circulou na sala, durante nossa visita.

#### 4.6 PROCEDIMENTOS NA ANÁLISE DOS DADOS

Com relação à análise dos dados da pesquisa, procuramos referência em André (1983), a qual sugere que o primeiro passo na análise do *corpus*, de cunho qualitativo, é a construção de um sistema de categorias. É, então, nesse momento, que nos questionamos: o que deve

nortear o levantamento dessas categorias? André (1983) propõe que para levantar categorias é necessário examinar os dados tentando encontrar aspectos regulares e concorrentes. Visto que a relevância do critério é determinada pela frequência com que ele ocorre, adotamos esse preceito como balizador na análise dos dados obtidos.

Assim, seguindo a sugestão de André (1983), as categorias de análise deste estudo foram levantadas a partir do roteiro da entrevista semi-estruturada. Dessa maneira, as categorias versam sobre: escolha do curso de Letras, atuação como futuro professor de Língua Inglesa, habilidades e conhecimentos do professor de Inglês, ensino da Língua Inglesa em escolas regulares, currículo do curso de Letras e reestruturação do curso de Letras da UNESC.

À luz de Myers (2002, p. 272), podemos dizer que “na análise da conversação, os dados da pesquisa não são considerados como tendo *status* especial que os separe de outra fala”. Myers (2002) ratifica afirmando que o pesquisador faz as mesmas espécies de questionamentos que alguém poderia fazer em uma conversação informal, como, por exemplo, conversas casuais entre estudantes de graduação.

Com relação ao projeto pedagógico do curso de Letras, a análise foi direcionada ao ensino da Língua Inglesa e as crenças dos indivíduos entrevistados.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA COLETA DE DADOS

Cabe-nos, neste momento, analisar os dados obtidos nessa pesquisa. Acreditamos, assim como Gaskell (2002, p. 85) que:

[...] o objetivo amplo da análise é procurar sentidos e compreensão. O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente. A procura é por temas com conteúdo comum.

Este capítulo será dividido em sete seções. Utilizamos como critério de divisão das seções os oito questionamentos realizados em nossas entrevistas semi-estruturadas. A primeira seção diz respeito ao motivo da escolha pelo curso de Letras. A segunda seção focará na pretensão de atuarem como futuros professores de língua inglesa. A terceira contemplará as crenças dos acadêmicos sobre as habilidades e os conhecimentos de um professor de Inglês. A quarta abordará as crenças dos entrevistados acerca do ensino da Língua Inglesa nas escolas regulares e suas experiências quando alunos dessas instituições. A quinta seção trará a opinião dos alunos-professores sobre a carga horária destinada para o ensino de Língua Inglesa no seu curso de Letras. A sexta seção discutirá acerca disciplinas que não existem no curso de Letras da UNESC, mas que, segundo os alunos-professores, devem ser incluídas no currículo. E, por fim, a última seção tratará das crenças dos acadêmicos sobre a reestruturação do curso de Letras da UNESC, que não oferecerá mais a dupla habilitação, Português/Inglês.

Durante a análise dos dados, os entrevistados serão identificados pelas siglas I (Indivíduo), seu respectivo número e a fase em que ele se encontra, por exemplo: I1-2F (Indivíduo 1, segunda fase).

### 5.1 A ESCOLHA PELO CURSO DE LETRAS

O objetivo de questionar os acadêmicos sobre o que os motivou a cursar Letras vem da premissa dos estudos dos antecedentes. Podemos verificar que, de acordo com estudos sobre crenças já realizados (BARCELOS, 2008), (BARCELOS, 2011), (CANDIDO-LIMA, 2011), muitos alunos e futuros professores não acreditam no ensino da Língua

Inglesa em escolas regulares. Podemos ainda afirmar que essa ideia não perpassa somente o âmbito escolar, mas também a sociedade em geral. Dessa forma, cabe-nos questionar os acadêmicos: por que cursar Letras?

Dentre as várias respostas que obtivemos, pudemos perceber um número expressivo de pessoas que alegaram ter escolhido o curso Letras por gostar da Língua Inglesa.

Porque eu sempre quis, desde pequena, quando eu aprendi inglês. Sempre gostei muito de inglês e, então, uma vez meu primo me disse: quando você crescer você pode fazer Letras. Isso eu estava na quinta série, foi quando eu tive inglês pela primeira vez. E, desde então, eu fiquei com isso na cabeça. (I17-8F)

Eu escolhi o curso de Letras porque eu sempre gostei muito de inglês. E desde a minha quinta série, quando eu tive contanto com o inglês, eu comecei a pesquisar, comecei a ver filmes. E quando eu terminei o ensino médio, eu fiz letras. (I18-6F)

É possível afirmar que, nos recortes dos discursos acima, temos respostas condizentes com o perfil do acadêmico de Letras, que consta no projeto pedagógico do curso. Segundo esse documento, “espera-se, que o acadêmico que ingressa no curso de Letras sinta gosto pela leitura e escrita em sua língua materna; goste de língua estrangeira; de artes; esteja aberto a mudanças e conheça os objetivos do curso” (UNESC, 2010, p. 24).

Por outro lado, apenas dois acadêmicos mencionaram ter decidido cursar Letras porque se identificavam, inicialmente, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.

Pelo gosto que eu sempre tive pela literatura, foi o que mais me atraiu. Aí eu entrei a primeira vez e precisei trancar logo nas primeiras semanas e eu prometi que eu ia voltar. Então, eu voltei mesmo pela vontade de conhecer a literatura, mais por isso. (I15-8F)

Eu sempre quis ser professora e sempre gostei de língua portuguesa. Quando eu comecei, eu fiz o ENEM, com o intuito de fazer pedagogia e a minha nota foi o suficiente para Letras, e eu disse que não ia perder esta chance. O inglês acabou caindo de para quedas e hoje estou mais para área do inglês do que português. (I11-8F)

No discurso do Indivíduo 11, temos um fato interessante. A vontade inicial desse indivíduo era Pedagogia. Após o resultado do ENEM, foi Letras, por gostar da Língua Portuguesa, porém, hoje, já pensa em atuar como professor de Língua Inglesa. Uma vez que esse indivíduo já se encontra na última fase, acreditamos que essa variação possa ter sido desenvolvida nas fases anteriores, por, provavelmente, ter tido boas experiências durante sua graduação.

Ainda temos falas que merecem destaque, não só por contemplarem o perfil desejado de um ingressante de Letras, mas por também mostrarem o amadurecimento do acadêmico ao longo das fases. Como veremos, alguns deles, ao ingressarem, tinham em mente fazer Letras só por causa da Língua Inglesa, mas depois de passarem as primeiras fases, mudaram de ideia e desejam, além de lecionar Inglês, também ensinar Português e Literatura.

A princípio, era porque eu me identificava com a língua inglesa. Era o único motivo. Eu nunca gostei da língua portuguesa, mas hoje em dia a minha opinião já é outra. Eu já não penso mais em Letras, só por causa da língua inglesa. (I12-6F)

Eu sempre gostei muito de ler e da linguagem em si, independente de que língua a gente está falando. Eu sempre achei interessante esse processo de aquisição da linguagem. O inglês também é uma língua que eu gosto, então isso me motivou também. Foi mais o gosto pelo Inglês. Não digo nem tanto a Língua portuguesa. Hoje em

dia, a literatura também é uma disciplina que eu tenho interesse em trabalhar. (I8-4F)

Outro fator que esteve muito presente nos discursos dos acadêmicos foi a questão do valor do curso, a facilidade de ingresso e de aquisição bolsas de estudos.

Nossa, eu venho da Bahia. Então, lá eu fiz várias tentativas de Enem e vestibulares e nunca conseguia porque lá é mais difícil, tem muita concorrência. Então, eu só conseguia meia bolsa. E aí surgiu a oportunidade de vir para cá, e eu soube que aqui é mais fácil. Eu soube das vagas, da bolsa, aí me inscrevi e consegui. (I7-2F)

O motivo foi porque eu sempre gostei da disciplina de Língua Portuguesa, sempre me identifiquei, sempre gostei de leitura. Só que uma coisa que influenciou muito foi o preço da graduação. Como era o curso mais barato, eu uni o útil ao agradável, o meu gosto pela língua inglesa e portuguesa e o preço. Foi por isso. (I14-8F)

Diante dessas afirmações parece-nos relevante destacar que, dos dezoito entrevistados, pelo menos sete deles citaram como um dos motivos da opção pelo curso de Letras a questão financeira ou a facilidade de ingresso. Esse diagnóstico pode revelar um perfil de acadêmicos que estão no curso Letras, não porque realmente têm o anseio de serem professores de línguas, mas sim pelo de fato de Letras ser um dos cursos que menos exige investimento financeiro, dentro da graduação. Então, pensamos, será que é esse perfil dos acadêmicos que o curso almeja? Isso, de certa forma, desvaloriza o curso e o profissional de Letras e é bem possível que o curso não tenha como egressos professores de Língua Inglesa.

Há também aqueles acadêmicos que ingressarem no curso de Letras com intuito de obter subsídios para outras profissões. Isso nos

parece um tanto contraditório, pois o projeto do curso deixa muito claro que o objetivo principal do curso é:

Proporcionar a formação profissional e humanística, promovendo a capacitação de professores para desenvolver com competência o conhecimento das linguagens, nos contextos oral e escrito, com habilidades para atuarem na educação básica (UNESC, 2010, p. 16).

Veremos abaixo alguns excertos:

Eu escolhi letras pelo seguinte fato de eu querer muito ser jornalista, mas o custo do curso jornalismo é muito mais alto do que o curso de letras. Então, pensei, vou fazer Letras que, pelo menos, eu tenho um diploma válido e vou poder também atuar na profissão que eu quero. (I2-4F)

Porque eu sou cantora e eu queria saber me comunicar melhor, essa foi a primeira intenção. Saber me comunicar, saber escrever porque eu adoro escrever. A minha intenção não era primeiramente ser professora. (I4-2F)

Eu queria uma base para que depois eu fosse para os cinemas. Eu queria fazer Cinemas, então, como eu não era muito boa em escrita e fala, preferi fazer Letras, para meio que melhorar. O inglês foi porque eu gosto muito de inglês. Sempre adorei ver filmes, de traduzir letras de músicas. Foi um curinga a mais. (I10-4F)

Os discursos colocados anteriormente mostram que algumas pessoas optaram pelo curso de Letras, pois acreditam ser uma área abrangente. No entanto, não é isso que deveria acontecer, visto que o curso de Letras da UNESC forma profissionais que têm o objetivo de serem professores, não jornalistas, cantores ou atores.

## 5.2 FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

O segundo questionamento feito aos indivíduos entrevistados versa sobre a pretensão de atuarem ou não como futuros professores de Língua Inglesa. Para Celani e Collins (2003), a atual situação do ensino de Língua Estrangeira é preocupante, visto que essa disciplina está extremamente desvalorizada na educação brasileira. Pretendíamos, com essa pergunta, tomar conhecimento se o desejo inicial de ser professor perdurou durante a graduação e ao final dela, ou se as dificuldades e a fatural desvalorização os desmotivaram.

Dos dezoito acadêmicos entrevistados, onze responderam que desejam ser professores de Língua Inglesa. Alguns deles já estão lecionando em escolas ou cursinhos e pretendem continuar após formados. Esse resultado mostra um aspecto positivo, pois revela uma coerência com dados obtidos na primeira pergunta, assim muitos entram e permanecem com esse desejo durante a graduação:

Sim, já vou me inscrever para ACT agora no final do ano. Eu também estou fazendo monitoria de Inglês 2 aqui na universidade. (I6-2F)

Sim. Já estou atuando, na verdade, em um colégio, do jardim I ao nono ano. (I11-8F)

No entanto, parece que só o desejo de ser professor de Inglês não é o suficiente, uma vez que, para alguns alunos-professores, o curso de Letras, unicamente, não basta para formar um professor de Língua Inglesa competente para atuar logo que sai da graduação:

Sim, Língua Inglesa ou Literatura. Mas, até na verdade tenho vontade de antes ter realmente essa fluência, entendeu? Porque eu acredito que o que a gente tem aqui é bom, mas não é o suficiente. (I9-4F)

Eu penso, mas uma coisa assim bem no futuro, depois que me formar e tiver um curso de inglês. Porque só com o inglês daqui não. Só com o inglês da universidade, não. (I3-2F)

Podemos perceber, nos depoimentos acima, que o desejo de lecionar Inglês é impedido pelo seu despreparo. Para Oliveira (2004), talvez uma das causas da incapacidade seja a precariedade dos conhecimentos de base científica ministrados nos programas de formação, e essa carência, conseqüentemente, dificulta a capacidade de encarar a prática. Jorge (2009) indica que o ensino de uma Língua Estrangeira está centrado nas oportunidades que o aluno tem de reconhecer a diversidade que constitui o mundo. O professor de Inglês precisa ter conhecimento de que ensinar uma língua é muito mais complexo que ensinar gramática e vocabulário, pois ensina-se também aspectos relacionados a essa língua, como, por exemplo, a cultura de um país, a maneira de representar um povo (JORGE, 2009). Hyde (1994) e Scovel (1980 *apud* CÂNDIDO DE LIMA, 2009) corroboram essa proposta, pois acreditam que língua e cultura estão intimamente interligados, visto que, do ponto de vista cultural, o sujeito é constituído pela linguagem. Todavia, segundo Candido Lima (2009), o inglês, como segunda língua, é ensinado de maneira mais tecnicista e os aspectos culturais são esquecidos.

Na fala do indivíduo 3, verificamos, ainda, algo já constatado pelo curso de Letras da UNESC, a insegurança em lecionar o Inglês. No projeto pedagógico do curso existe um item chamado “diagnóstico” e nesse espaço encontra-se a seguinte citação: “Falta de credibilidade e de confiança na capacidade preparatória do Curso de Letras (os acadêmicos comentam que, nos ‘cursinhos’ da cidade, aprendem Língua Estrangeira melhor que no Curso de Letras)” (UNESC, 2010, p.40). Essa crença também foi constatada nos estudos de Barcelos (2011). Segundo a autora, os alunos-professores de Inglês acreditam que os cursos de idiomas são os lugares ideais para se aprender uma Língua Estrangeira.

A fala a seguir traz um episódio muito recorrente na vida do professor com dupla habilitação. O curso de Letras da UNESC, por exemplo, forma professores habilitados para lecionar três disciplinas:

Português, Inglês e Literatura. Contudo, segundo estudos de Celani (2009), há um problema na questão da licenciatura dupla em Português e Inglês. Para a autora, perante a diversidade proporcionada pela Educação Básica, não existe a possibilidade de formar um professor com duas habilitações em curto espaço de tempo (CELANI, 2009). Celani (2003) ratifica afirmando que, atualmente, surgem cursos de licenciatura que não possuem um corpo docente capaz de desenvolver pesquisa, ao invés disso, têm a gramática como a base. Contudo, o ideal, de acordo com Celani (2009, p. 6), “é que a graduação ofereça a prática e o uso da língua, de várias maneiras, além de formação reflexiva e não receitas”.

No entanto, segundo o indivíduo 9, a necessidade faz com que o professor que optou pelo Português e se especializou nessa área lecionasse a Língua Inglesa.

Não, ainda não. Porque eu ainda não sinto segurança para dar uma aula de inglês. Talvez, se eu tiver necessidade, eu posso dar aula de inglês. (I9-4F)

O discurso acima descreve um fato muito recorrente na atualidade. Muitos professores recém-formados participam de processos seletivos de caráter temporário. Nesses processos, nem sempre as vagas disponíveis são aquelas de preferência ou especialidade do professor. Todavia, como ele deseja dar início à sua carreira docente, acaba escolhendo uma disciplina em que há necessidade de professor, geralmente, de Língua Inglesa.

### 5.3 HABILIDADES E CONHECIMENTOS DO PROFESSOR DE INGLÊS

Quando questionados acerca das habilidades e conhecimentos necessários aos professores de Língua Inglesa, muitos dos alunos-professores mencionaram a seguinte frase: “dominar a língua.” A partir dessa resposta, buscávamos propor, então, uma segunda questão: “o que é dominar a língua, para você?” Temos alguns exemplos abaixo:

Dominar bastante a língua, na fala. Dominar bem o conteúdo e ter didática para ensinar, porque não é um idioma tão fácil quanto parece. (I1-4F)

Ele tem que ter muita didática, para poder apresentar o curso para a gente. Ele tem que ser fluente em inglês para conseguir dominar, porque o professor, acima de tudo tem que dominar o que ele faz para depois repassar para alguém. (I2-4F)

Além de dominar a gramática, ele tem que entender o inglês, acho que é o mais importante. A questão da tradução, de saber falar, se eu ouvir o inglês eu tenho que entender o que a pessoa está falando comigo, eu tenho que ter a capacidade de falar também. (I3-2F)

Como podemos perceber, a palavra “dominar” foi muito utilizada, podendo ser repetida até duas vezes, no mesmo discurso, como o caso do indivíduo 2. Parece que para o indivíduo 1, “dominar” a língua é ter a habilidade de falar na língua estrangeira. Já para o indivíduo 2, é preciso ser fluente para, então, “dominar” a língua. Para o indivíduo 3, além da fala, o professor deve “dominar” a gramática. É notório que, dentre as quatro habilidades falar, ouvir, escrever e ler, a habilidade da fala apareceu na maioria dos recortes discursivos, sendo assim, é possível dizer que para os indivíduos entrevistados “dominar” a Língua Inglesa é saber falá-la. Segundo resultados dos estudos das crenças dos alunos-professores de Língua Inglesa, realizados por Barcelos, Batista e Andrade (2004), o bom professor de Língua Inglesa deve ter um excelente desempenho linguístico, ou seja, saber ler, falar, escrever e ouvir na Língua Inglesa.

A valorização do conhecimento prévio, como uma competência do professor, defendida por Vygotsky (1998) e Bakhtin (1997), foi apontada por dois entrevistados. Isso prova que os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial podem influenciar de maneira positiva nas crenças desses futuros professores e, possivelmente, nas suas ações.

Ele vê a necessidade do aluno e tentar partir daquilo que ele sabe para ensinar. Não só ensinar, ensinar e ensinar e não saber se o aluno está pegando. (I9-4F)

O professor tem que dar importância para aquilo que o aluno já sabe falar e partir daquilo. A gente parte muito da gramática. Os professores, normalmente, chegam em uma outra turma e preparam uma aula, sem ter aquele diálogo com o aluno. (I5-2F)

Dentro da perspectiva de Vygotsky (1998), Castro (2003) entende que a construção da competência de ensino do futuro professor de língua estrangeira é considerada como um processo que se origina na essência das relações sociais, por meio da intervenção social das atividades do sujeito, o que permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação. Dessa forma, quando o acadêmico acredita que uma das habilidades do professor é valorizar o conhecimento prévio, isso significa que ele tem esclarecimento da importância das relações sociais e do contexto na aprendizagem de seus futuros alunos. Um professor em formação que entende e valoriza esses aspectos, provavelmente, quando atuar como docente, tentará aplicá-los em suas futuras práticas.

#### 5.4 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS REGULARES E EXPERIÊNCIAS

De acordo com estudos de Barcelos (2011, p. 155), “o aluno reproduz um discurso composto pelas crenças comuns na sociedade brasileira, reforçado pelas práticas discursivas e pelo discurso negativo e determinista em relação à escola regular”. Essa afirmação pôde também ser comprovada nos discursos dos acadêmicos de Letras:

Eu acredito que é uma coisa extremamente superficial, só para dizer que você faz uma disciplina de língua estrangeira, que é por lei. Porque, além de ter professor que não domina a

matéria, falta interesse também por parte do aluno. Nós lutamos tanto pela qualidade na educação, e tem professores dando aula de inglês sem saber inglês. (I3-2F)

Eu acho que deve ser péssimo, porque eu estou dando aula em um projeto de extensão e ontem mesmo os meus alunos fizeram uma crítica horrorosa à professora de inglês. Eu já tinha escutado falar que os professores de inglês não eram preparados para dar aulas. Mas, eu ouvi da boca dos alunos. Eles falaram: “A minha professora é péssima, ela não sabe falar nada, ela chega à tarde e diz: *Good morning!* E a gente sabe que é bom dia.” (I4-4F)

Eu acho falta muita coisa ainda para ser bom. Porque o inglês que eu tive na escola pública, por exemplo, foi péssimo! Eu aprendi só o básico, a conversação, bem pouco. Eu até falava melhor que o professor, foi horrível. Na escola pública, com certeza o professor só tinha o curso de Letras, não tinha um mestrado, uma especialização, nada. (I12-6F)

Como vimos, os indivíduos 3 e 4 falam novamente do despreparo dos professores que já estão atuando nas escolas regulares. Essa visão negativa do ensino de Inglês nas escolas regulares apareceu de modo claro na fala de, pelo menos, dez entrevistados. Assim, podemos dizer que o ensino da Língua Inglesa nessa esfera escolar ainda é visto de forma pessimista.

O indivíduo 12 relata que a ineficácia do professor deve-se à falta de especialização, uma vez que para ele o curso de Letras não prepara o docente. Podemos perceber na fala do acadêmico que a pós-graduação é algo indispensável na formação do professor de Inglês e aqueles que não a possuem não são considerados preparados para lecionar. É possível, ainda, verificar que, quando questionado sobre o ensino de Inglês nas escolas regulares, o acadêmico traz à tona sua própria experiência como aluno, ou seja, sua própria vivência. Essa circunstância ratifica o estudo

realizado por Frutuoso (2007). Para a autora, as crenças relatadas pelos acadêmicos são influenciadas pelo meio em que vivem, ou seja, as crenças são sustentadas pelo ambiente social em que o sujeito está inserido.

De acordo com o relato abaixo, o professor é visto como o principal responsável pelo insucesso do ensino de Inglês nas escolas regulares:

Eu acho que depende muito do professor. Porque é uma realidade bem diferente de a gente ir para um cursinho de inglês. Porque no cursinho todo mundo vai com a mesma intenção. E, na escola, já é mais difícil. As turmas são grandes, não tem como estar olhando todos. Existem professores que não gostam de inglês, mas acabam pegando uma vaga em escola que precise lecionar as duas disciplinas e acabam dando inglês de qualquer maneira. (I17-8F)

A ideia de que o problema constatado é resultado quase que exclusivo das práticas do professor também pode ser vista em um dos nossos antecedentes. Da mesma forma, para Soares, Carvalho e Carazzai (2008), a valorização da Língua Inglesa em sala de aula depende de o professor mostrar que essa disciplina merece tanto reconhecimento e destaque quanto as outras. Contudo, acreditamos que o êxito não depende só do docente. A educação é um processo em que todos do âmbito escolar estão envolvidos, todos têm uma parcela de contribuição. Barcelos (2011, p. 157) nos indica, com muita propriedade, o que é necessário para que o ensino de Língua Inglesa seja reconhecido e valorizado. Para tanto, é preciso que:

os professores sejam respeitados por seus pares, pelos agentes educacionais e pelos pais, que precisam acreditar nessa possibilidade e cobrar e lutar por seus direitos; os alunos compreendam que as condições exteriores são importantes sim, mas que a aprendizagem, o desejo, a

motivação vêm de dentro e que esses problemas podem ajudá-los a redesenhar o seu ambiente em oportunidade de aprendizagem; a escola e a sociedade assumam o compromisso com o ensino eficiente da língua inglesa com seus professores e alunos, a formação, dando-lhes todo o apoio para atuar de acordo com seu conhecimento na área e como profissionais da linguagem; as associações de professores de inglês e de linguistas aplicados atuem mais fortemente junto aos órgãos governamentais, para valorizar o ensino de inglês nas escolas públicas; o governo fortaleça o ensino através do aumento da carga horária, de melhor salário para professores e recursos para essas aulas, como livros didáticos, recursos audiovisuais e acesso a novas tecnologias, com adequado apoio ao professor.

Com relação às experiências que os alunos-professores tiveram quando eram alunos de escolas regulares, há um grande número de narrativas negativas:

Eu lembro que era uma repetição. Praticamente, a gente não avançava quase nada. Tanto que eu cheguei aqui, eu não sabia nada. Ele ficava sempre em cima do verbo *to be*, só essas coisas simples. No ensino médio, eu tive um pequeno avanço, mas muito pouco. Tipo, um texto para traduzir. A professora não ensinava em sala de aula a tradução. (I7-2F)

A minha experiência foi triste. Eu acho que comecei com *to be* e terminei com o *to be*. Nada mais. É possível aprender, depende de como é passado. Se não é matado aula. Até por isso, eu não quero dar aula, porque se eu não tenho

segurança, como eu vou dar aula? Eu vou fazer igual? Se eu achava errado... (I9-4F)

A minha experiência foi bem frustrante tanto é que eu não gostava do inglês. Eu tive inglês a partir do sétimo ano, então quando eu cheguei no ensino médio eu sabia muito pouco inglês. Era muita tradução. (I16-8F)

Os três indivíduos tiveram más experiências no ensino regular. De acordo com Ferreira da Cruz e Rocha Lima (2011), o professor, a escola e o aluno são agentes responsáveis pela perpetuação das crenças negativas acerca do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Em seus estudos sobre a relação crenças x ações, Barcelos (2006, p. 25) propõe que “as crenças exercem grande influência nas ações, mas as ações também podem influenciar as crenças”. É possível dizer que essas crenças negativas podem, de alguma maneira, influenciar fortemente na futura atuação do indivíduo 9.

A repetição de conteúdos, como o verbo *to be*, e métodos tradicionais como a tradução foram também apontados pelos acadêmicos. O verbo *to be*, em particular, se repete ao longo das falas, ele parece algo entranhado no inconsciente coletivo das pessoas. Essa característica na fala de alunos também foi percebida por Candido Lima (2011), o qual descreveu em seu estudo a narrativa de um aluno de escola pública que passou toda a sua idade escolar tentando aprender a Língua Inglesa, porém, foi desmotivado por professores que insistiam no discurso de que não era possível aprender Inglês em escolas regulares. Essa narrativa se encontra na obra: *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*.

## 5.5 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LETRAS

Quando questionamos os acadêmicos sobre o que eles achavam da carga horária destinada para o ensino de Língua no seu curso de Letras, tínhamos como finalidade entender se os alunos relacionavam com o problema da carga horária do curso. Assim, dez entrevistados

responderam que a carga horária é insuficiente, ou seja, um número significativo. Vejamos abaixo o que eles expuseram:

Eu acho que é bem pouca mesmo! Apesar de que não gostar de língua inglesa e não querer atuar como professora de língua inglesa, considerando a qualidade também não é bom. A carga horária é muito pouca para quem quer formar professores. Não tem tanto foco, como na Língua Portuguesa, em que nós temos muito mais aula de gramática, literatura e tudo o que envolve o Português do que a Língua Inglesa. (I2-4F)

Muito pouco! Muito pouco! Tem muita coisa para aprender. Eu acho que deveria ser a mesma carga horária destinada para o Português. Os professores saem daqui despreparados, aqueles que não tiveram uma experiência no exterior como eu tive. Tem muitos alunos que vão atrás, porque o inglês não se aprende só na escola ou só na faculdade. Mas aqueles que não fazem isso é muito pouco tempo a carga horária, por isso que, de repente, saem muitos professores despreparados para dar aula nas escolas públicas. (I4-4F)

Os discursos mostram uma comparação da carga horária destinada para o ensino de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa. Ambos os entrevistados relataram haver muito mais horas destinadas para o ensino de Língua Portuguesa do que para a Língua Inglesa.

O projeto pedagógico do curso de Letras tem uma carga horária total de 3.312 horas. No entanto, para o ensino da Língua Inglesa são destinadas 936 horas. De certa forma, concordamos com os acadêmicos, é pouco. Uma vez que o curso oferece dupla habilitação, seria pertinente dividir a carga de uma maneira mais igualitária. Na verdade, essa discussão sobre a divisão da carga horária entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira já vem sendo feita desde 2001 no parecer CNE/CES nº 492, de 3 de março de 2001 (BRASIL, 2001), Parecer CNE/CES nº 83, de 29 de março de 2007 (BRASIL, 2007), e na

Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002). Esses documentos reafirmam a importância de se separar as habilitações dos cursos de Letras, reservando 2.800 horas para cada habilitação. No entanto, hoje, existem cursos de Letras que não respeitam essa regulamentação e continuam formando professores com dupla habilitação, com uma carga horária menor do que a exigida pelo Ministério de Educação.

Por outro lado, o indivíduo 11 relata um fato que também merece destaque. Para ele, a carga horária poderia ser maior, porém, se as horas já existentes fossem mais bem aproveitadas pelos alunos e pelos professores, seria um grande avanço:

Poderia ter mais, sim, mas os alunos em geral são bem preguiçosos. Por exemplo, os professores chegam falando Inglês, nós queremos o Português, reclamamos por não conseguir entender, é nossa culpa também. Então, se nós fossemos aproveitar mesmo, teríamos mais sucesso. A base, os primeiros anos da faculdade ficam muito soltos aqui no curso. Não era muito puxado. A carga não é tão pouca, mas foi mal aproveitada. (I11-8F)

Observamos no discurso do indivíduo 11, o reconhecimento do não comprometimento, também por parte dos alunos. Segundo esse acadêmico, mesmo que os professores tentem incentivar a conversação em inglês na sala de aula, os próprios alunos solicitam que o professor utilize a língua materna. Dessa forma, parece-nos que um círculo vicioso se estabelece, isto é, o professor incentiva os alunos, eles contrariam esse estímulo, o professor passa a exigir menos, eles ficam mais “soltos” e, então, a aprendizagem é prejudicada. Vygotsky (1998) defende a ideia de que a fala só é estimulada quando há um desafio, ou quando o indivíduo percebe a necessidade. Levando em conta os estudos de Vygotsky (1998), podemos dizer que talvez, se o desafio fosse aceito de modo integral, possivelmente, o aluno conseguiria desenvolver sua fala. Em contrapartida, se o uso da Língua Inglesa fosse contextualizado, mostrando o real sentido dela, o aluno, possivelmente, conseguiria desenvolver sua fala de maneira satisfatória. Esse episódio legitima o

que Vygotsky (1998) postula, pois, para ele, as funções psicológicas exercem papel fundamental na aprendizagem do ser humano, e esse processo ocorre de maneira dialética; não se dá como algo introduzido de fora para dentro; ambos, professor e aluno, são agentes motivadores do processo de ensino/aprendizagem.

## 5.6 DISCIPLINAS (NÃO) OFERECIDAS NO CURSO DE LETRAS

Em seus estudos, Oliveira (2004) retratou que os trabalhos sobre a prática pedagógica, os quais fazem parte do estágio, demonstram que as experiências na universidade e no estágio não capacitam, de maneira efetiva, os docentes para as realidades da sala de aula. Para esse autor, uma das causas é a precariedade dos conhecimentos de base científica ministrados nos programas de formação. Diante disso, pensamos, se os próprios acadêmicos, que vivenciam as dificuldades e limitações, sugerissem outras disciplinas, além das que já são oferecidas, talvez pudéssemos ter um indicativo dos conhecimentos científicos que eles acreditam ser fundamentais.

De acordo com a matriz curricular (anexo A), o curso de Letras da UNESC possui 20 disciplinas, incluindo os estágios supervisionados. Assim, quando questionamos sobre as disciplinas que eles gostariam que fossem oferecidas, tivemos as seguintes respostas:

Alfabetização para aplicar no ensino de língua inglesa, tradução e didática do ensino de língua inglesa. (I6-2F)

Eu acho que tinha que ter uma de alfabetização. Porque, às vezes, o aluno no sétimo ano não saber ler, nem interpretar e eu não sei alfabetizar. (I9-4F)

O Inglês para Crianças foi uma disciplina que eu tive e eu acho uma disciplina riquíssima, deveria ter no início do curso. Mesmo que a gente vá trabalhar com o fundamental 2 e ensino médio, eu acho que deveríamos ter uma disciplina relacionada à alfabetização. Essa disciplina seria

boa, até mesmo para lidar com a questão da disciplina de Língua Portuguesa. Nós podemos, quem sabe, na nossa carreira, pegar alunos analfabetos. (I16-8F)

Nos três discursos podemos observar algo em comum, a relevância atribuída à disciplina de alfabetização. O indivíduo 6 acredita que, ao adquirir o conhecimento sobre processo de Alfabetização, o professor poderia ensinar a Língua Inglesa com mais propriedade. Já os indivíduos 9 e 16 justificam a importância dessa disciplina dizendo que ela deveria ser oferecida, visto que até mesmo no ensino fundamental existem alunos com problemas de leitura e interpretação, e tendo o conhecimento de como a alfabetização funciona, os professores de Português poderiam ajudar seus alunos a ler e interpretar melhor.

Outra disciplina que surgiu no discurso de alguns alunos foi Didática do Ensino de Língua Inglesa:

Eu acho que deveria ter uma disciplina que desse diferentes métodos para dar aula. Temos Didática, mas não é voltado para o inglês. Porque ensinar inglês e português; querendo ou não, tem diferença. (I8-6F)

Segundo o indivíduo 8, o curso oferece uma disciplina de Didática, porém ela não é voltada para o ensino de Inglês. Podemos perceber, então, que os alunos sentem carência de conhecimento nessa área. A ideia de oferecer uma disciplina só de conversação também foi apontada, tal como acontecem nos “cursinhos” de inglês, por exemplo:

Eu acho que deveria umas aulas específicas de conversação, porque até temos alguns momentos de conversação, mas não são suficientes. (I2-4F)

Compartilhamos das opiniões dos alunos-professores, porque a habilidade da fala é desenvolvida por meio de estímulos e uso. Se existisse uma disciplina obrigatória com esse caráter, os alunos teriam uma oportunidade maior de contato com a fala. Todavia, acreditamos

que a habilidade da fala não deve ser a mais valorizada e enfatizada, como acontecem nos “cursinhos”. Existem outras habilidades, como a leitura e escrita, que também precisam ser exploradas durante a formação do professor de línguas.

## 5.7 REESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

Como vimos no item 5.5, segundo os pareceres CNE/CES nº 492, de 3 de março de 2001 (BRASIL, 2001), CNE/CES nº 83, de 29 de março de 2007 (BRASIL, 2007), e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), os cursos de Letras, no Brasil, deveriam ter 2.800 horas para cada habilitação. O curso de Letras da UNESC há anos vem oferecendo a dupla habilitação. Contudo, a partir de 2014, a UNESC passará a seguir a regulamentação do MEC. Sendo assim, apresentará o seguinte formato: o alunos que quiserem fazer Letras terão de cursar 3 anos de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas. Após o término dessa graduação, se tiverem interesse em adquirir a habilitação na Língua Inglesa, deverão cursar um ano separado. Uma vez que nosso estudo é voltado para a aérea do ensino de Inglês, queríamos saber quais a crenças dos acadêmicos a respeito dessa mudança.

Dentre as respostas obtidas, tivemos três que prevaleceram. A primeira delas versa sobre a desvalorização da licenciatura em Língua Inglesa. De acordo com alguns entrevistados, a nova formatação do curso de Letras da UNESC incentivará apenas aquelas pessoas que desejam ser professores de Português e desmotivará aqueles que desejam ser professor de Inglês:

Eu não gostei muito. Como eu gosto mais do Inglês, eu não faria, só Português e depois um ano de Inglês. Mas, a Lei não permite mais habilitação dupla. (II-4F)

Eu acho que pode ser vantajoso para quem quer só o Português. Tem muita gente que tem aversão ao Inglês. Mas, para quem gosta de Língua Inglesa, é complicado porque se vê obrigado a fazer uma

coisa que não gostaria, por causa de um ano. Têm pessoas, colegas meus, que entraram por causa do inglês. E daí, quem gosta do inglês vai acabar não fazendo. (I14-8F)

Como vimos, o indivíduo 1, por optar pela Língua Inglesa, revela que, se fosse para ingressar hoje no curso de Letras, nesse formato, não o faria. Acreditamos ter aqui um fato que merece atenção. Os cursos de licenciatura, atualmente, já vêm sofrendo um processo de decadência. No entanto, como pudemos ver nos depoimentos, ainda existem jovens que anseiam ser professores de Inglês, porém se as opções, em sua cidade ou região, são escassas, eles podem acabar desistindo.

O segundo ponto destacado pelos entrevistados diz respeito a uma possível solução para aqueles que desejam lecionar Inglês.

Eu tenho muitos colegas que não têm interessa na língua inglesa. Então, para eles, seria perfeito. Agora, para mim que pretendo atuar na área da língua inglesa, seria interessante ter o oposto, primeiro inglês e depois português. (I6-2F)

Seria interessante se tivesse essa mesma estrutura para o inglês. (I13-6F)

Eu gosto da ideia, mas deveria ter uma só para inglês então. Para quem quer só português é bem interessante. Mas, para quem deseja ensinar inglês não é bom. (I17-8F)

Os acadêmicos acima acreditam que deveria ser oferecido também um curso de Letras com opção para Inglês, assim os alunos cursariam três anos só de inglês e, se preferissem ainda ter habilitação em Português, continuariam mais um ano.

A terceira questão acerca da reestruturação do curso de Letras aborda o tempo designado para a habilitação na Língua Inglesa. No excerto abaixo, o indivíduo 16 pensa que um ano não é suficiente para formar um professor.

Dependendo de como for aproveitado, esse um ano vai ser mais vantajoso do que tivemos em quatro anos, mas, eu não acho que é suficiente para habilitar um professor em Inglês. Então, se é três anos de português deveria ser três anos de inglês também. É inadmissível que alguém que tenha qualquer outra graduação, faça um ano de inglês e saia por aí dando aulas de Inglês. Um ano não é suficiente para formar um professor de qualquer área. (I16-8F)

Nos cinco recortes discursivos sobre a reestruturação do curso de Letras, podemos perceber que os acadêmicos, em geral, acreditam não ser essa a melhor maneira de incentivar e formar um professor de Língua Inglesa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como escopo compreender as crenças dos futuros professores de Língua Inglesa a respeito da sua escolha pelo curso; ensino/aprendizagem de Língua Inglesa em escolas regulares e no próprio curso de Letras; currículo, carga horária e reestruturação do curso de Letras da UNESC. Nesse sentido, tentamos contemplar a seguinte questão: como o estudo das crenças pode contribuir para a formação inicial dos alunos-professores de Inglês? Nossa hipótese inicial, pautada nos antecedentes e nos referenciais, era de que muitos dos alunos-professores prestes a se formar, bem como os alunos que ainda estão em fase de estágio, acreditam que não possuem as competências linguístico-comunicativas, lexicais, gramaticais, auditivas e de leitura suficientes para lecionar a Língua Inglesa de maneira satisfatória.

As manifestações discursivas apontaram que um número bem expressivo dos alunos-professores optou pelo curso de Letras porque sempre tiveram algum tipo de afinidade ou gosto pela Língua Inglesa. Contudo, depois de passarem pelas primeiras fases, alguns desses acadêmicos acabaram tomando gosto também pela Língua Portuguesa e Literatura. Outro aspecto encontrado nas falas versa sobre a facilidade de ingresso e valor do curso como incentivador de suas escolhas. Acreditamos que esse fato incitador pode gerar um perfil de ingressantes que não estão realmente interessados em serem professores, mas em apenas adquirirem um diploma de curso superior. O curso de Letras, outrossim, é procurado por pessoas que desejam seguir outra área de atuação e não a carreira docente. Tivemos depoimentos de alunos que anseiam seguir a área do jornalismo, música e cinema. Segundo esses sujeitos, a sala de aula não é o ambiente de trabalho que desejam, porém o curso de Letras pode lhes trazer subsídios para futuras atuações em suas profissões de jornalistas, cantores ou atores.

Para nós, o objetivo do curso de Letras é claro: formar professores. Ele não deveria servir de “curinga” para outras profissões, visto que existem cursos específicos para cada campo de atuação. Ousaremos dizer que, talvez, um dos problemas do ensino de línguas no Brasil esteja na não valorização da profissão de professor e da

especificidade do curso. Acreditamos que cada um deve seguir sua área de desejo e não usar um curso de graduação para dar suporte a outro. Primeiro, é necessário se especializar em uma esfera específica e, depois, buscar recursos para aprimorá-la.

O desejo de serem professores de Inglês, após o ingresso, ainda é o objetivo de grande parte dos alunos-professores. Contudo, no decorrer das entrevistas, percebemos que essa vontade era desmotivada pela insegurança em lecionar, pois para os acadêmicos só o curso Letras não os capacita para lecionar a Língua Inglesa. Crenças acerca da indecisão em lecionar Línguas Estrangeiras foram encontradas ao longo de toda a nossa pesquisa, dentro dos antecedentes, dos referenciais e também nas análises. Entretanto, mesmo sem se sentirem seguros ou preparados, alguns acadêmicos relataram que a necessidade faz com que eles atuem em escolas regulares.

A crença de que dominar a língua é a principal habilidade do professor de Inglês prevaleceu no discurso dos futuros professores. No entanto, essa fala nos pareceu algo fossilizado, como se fosse uma resposta automática, pois quando questionados sobre o que era “dominar” a língua, as respostas foram as mais variadas possíveis, porém uma delas se destacou. A habilidade de falar inglês foi apontada como a habilidade e conhecimento mais importante do professor. Além dessa, ainda foi possível encontrar algumas crenças de que o bom professor de Língua Inglesa é aquele que sabe valorizar o conhecimento prévio do aluno.

Orientados pelo estudo de nossos antecedentes, como no caso de Barcelos (2011), acreditávamos na hipótese de que o aluno reproduz um discurso influenciado por crenças existentes na sociedade em geral, de que não é possível aprender Inglês em escolas regulares. Em nosso estudo verificamos que, de certo modo, isso é verdadeiro, mas muitas crenças exteriorizadas parecem ser frutos das próprias experiências dos alunos de Língua Inglesa. Os acadêmicos relataram diversas situações que mostraram o despreparo e desinteresse de seus professores nas escolas regulares. Assim, o professor é ainda visto com dominante na responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem.

Objetivávamos entender também se os problemas destacados pelos alunos-professores acerca do ensino de Língua Inglesa nas escolas

regulares e nos cursos Letras podiam estar vinculados à carga horária da disciplina de Língua Estrangeira no curso de graduação. A grande parte dos discursos indicou que a carga horária é insuficiente, pois para os acadêmicos o foco do curso de Letras da UNESC é o ensino de Língua Portuguesa, por haver mais disciplinas voltadas para essa área. Entretanto, houve crenças que nos mostraram outra visão para esse fato. Os próprios acadêmicos reconhecem em si e em seus colegas falta de dedicação, interesse e comprometimento na aprendizagem da Língua Inglesa. Sem saber da importância do compromisso, acabam também desmotivando seus professores, que por sua vez passam a ser menos exigentes, prejudicando, enfim, todo o processo de ensino/aprendizagem.

Ainda com a visão de tentar compreender, por meio das crenças, o que poderia ser feito para melhorar a formação inicial dos professores de Inglês, questionamos os futuros professores sobre disciplinas que eles acreditavam ser relevantes para capacitá-los de maneira mais satisfatória. A Alfabetização foi uma disciplina bastante citada. Segundo os acadêmicos, o ensino da Língua Inglesa poderia ser aprimorado, caso eles soubessem como funciona o processo de alfabetização. Outra disciplina mencionada foi a Didática do ensino de Língua Inglesa. Os alunos-professores justificam a importância da disciplina, pois ensinar uma Língua Estrangeira demanda uma didática diferente daquela da Língua Materna. O curso de Letras da UNESC apenas oferece oito créditos de “Didática Geral” e ela não é voltada nem para o ensino de Inglês nem para o de Português.

Algumas crenças acerca da reestruturação do curso de Letras da UNESC apontaram a desvalorização da licenciatura em Língua Inglesa. Os acadêmicos relataram que os alunos que têm interesse só na Língua Inglesa provavelmente não farão o curso, porque terão de passar por três anos intensivos de Língua Portuguesa, a qual eles não desejam lecionar, para depois ter um ano de Língua Inglesa. Além disso, para eles, um ano não é suficiente para formar um professor de Língua Estrangeira.

Investigar as crenças dos alunos-professores de Língua Inglesa, em um contexto catarinense, nos mostrou que parte dessas percepções ainda está em consonância com o restante do Brasil, como a insegurança em lecionar Inglês, a fala como principal habilidade do professor, a

impossibilidade de aprender Inglês em escolas públicas, o professor como único responsável pela aprendizagem e impasses na formação inicial docente. Essas crenças podem afetar as futuras práticas, porém elas não necessariamente correspondem à realidade. Contudo, foi possível perceber, por meio do estudo das crenças, que ainda existem jovens atraídos e interessados pela carreira docente e pelo ensino de Língua Inglesa, o que para nós traz esperança. Esperança em continuar pesquisando e buscando maneiras de valorizar a educação.

Nosso estudo não pretendia entender a relação crenças x ações. No entanto, na trajetória de nossa pesquisa, percebemos que teria sido interessante explorar mais essa correlação. Para tanto, deveríamos analisar a prática dos alunos-professores, durante os estágios, pois ao observar a prática poderíamos traçar um paralelo entre as crenças, ou seja, o que eles dizem que acreditam e aquilo que realmente fazem. Outro aspecto que poderia ser explorado, em um estudo futuro, são as crenças dos formadores de professores de Língua Inglesa. Quais suas identidades profissionais? Qual o impacto dos cursos de formação de professores nas crenças dos formadores de professores?

Estudamos e refletimos sobre as crenças, com isso tentamos fazer com que nossos indivíduos também refletissem sobre elas, acreditamos ter cumprido nossa missão. Pesquisar e estudar as crenças, na graduação, pode ser um começo, no caminho para a melhoria, pois se abrimos um espaço para que os alunos-professores reflitam sobre os aspectos educacionais, eles poderão analisar tanto as proposições acadêmicas quanto as práticas a que estarão expostos durante seu processo de formação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? **Revista Contexturas**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.

ANDRÉ, M.E.D.A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio, 1983.

ASSIS, I. A expansão da língua inglesa. In: BOLOGNINI, C.Z. (Org.). **A língua inglesa na escola: discurso e ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 23-27.

BAUER, M.W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BACK, A.C.D. ; SILVA, S.N. Uso de língua materna na interação professor/aluno durante as aulas de língua estrangeira: uma prática necessária. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 5, n. 3, p. 301-328, 2012.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARCELOS, A.M.F; KALAJA, P. Conclusion: exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Otago: Kluwer, 2003. p. 171-199.

\_\_\_\_\_; BATISTA, F.S; ANDRADE, J.C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: VIERA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

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

\_\_\_\_\_. Learning English: Students` Beliefs and Experiences in Brazil. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). **Narratives of Learning and Teaching in EFL**. New York: Palgrave Macmillan, 2008. p. 35-48.

\_\_\_\_\_. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: CÂNDIDO DE LIMA, D. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 147-158.

BORGES, T. D. ; LAGO, N. A.; OLIVEIRA, V. G. Um aluno formando de Letras (Inglês): Quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa? **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 125-150, 2009. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/8\\_Tatiana%20Dielo.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/8_Tatiana%20Dielo.pdf)>. Acesso em: 7 nov. 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD 2011**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>> Acesso em: 31 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº 492, de 3 de março de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº 83, de 29 de março de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces08307.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2014.

CANDIDO DE LIMA, D. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: \_\_\_\_\_. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 179-189.

\_\_\_\_\_. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: CANDIDO DE LIMA, D. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 159-170.

CASTRO, S.T.R. A construção da competência docente do futuro professor de língua estrangeira: um estudo com alunos de inglês de um curso de Letras. In: BÁRBARA, L; RAMOS, C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 249-264.

CELANI, M.A.A; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, C.G. (Orgs.). **Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 55-82.

\_\_\_\_\_. **Reflexões e ações transformadoras ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da Sintaxe**. Tradução José Antonio Meireles e Eduardo Paiva Reposo. 2. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

CUNHA, A.M.A. Dividindo para multiplicar. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 185-200.

CRUZ, D.T. **A contribuição das estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz**, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

DENZIN, K.N; LINCOLN, S.Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI FANTI, M.G.C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Revista Est. Ling.** Juiz de Fora, v. 7. n. 1 e n. 2, p. 95-111, jan./dez. 2003.

FERREIRA DA CRUZ, G; ROCHA LIMA, J. Quem faz o inglês na escola (não) funcionar? In: CANDIDO DE LIMA, D. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 185-196.

FLORÊNCIO, I.C.N. As possíveis crenças de futuros professores de língua inglesa formandos do curso de letras. **Revista de Letras**, Goiânia, vol. 1, n. 1, p. 143-158, jan. jun. 2012. Disponível em: <<http://www.yumpu.com/pt/document/view/12993290/as-possiveis-crencas-de-futuros-professores-de-lingua>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, M.T.A; RAMOS, B.S. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: Metodologias em construção. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FRUTUOSO, M. C. K. **A percepção dos acadêmicos do curso de letras/UNESC sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa**, 2007. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

GARBUIO, L.M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A.M.F; VIERA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 87-104.

GASKEL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIMENEZ, T; MATEUS, E.F; ORTENZI, D; REIS, S. Crenças de Licenciados em Letras sobre ensino de inglês. **Revista Signum**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 125-140, 2003.

JORGE, S.L.M. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: CANDIDO DE LIMA, D. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.

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

LUFT, C. P. **Língua e Liberdade**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MARX, K. **A ideologia alemã**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.

MYERS, G. Análise da conversação e da fala. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 271-292.

NASCIMENTO, C.A.M. **Investigando a influência das crenças de alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Pará sobre a prontidão para a aprendizagem autônoma do inglês: um estudo de caso**, 2007. Dissertação (Curso de Mestrado em Letras)-Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

NASCIMENTO, M.V.B; BEZERRA, T.C. Dupla docência no ensino de língua brasileira de sinais: interação surdo/ouvinte em perspectiva dialógico-polifônica. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 19, 2012.

OLIVEIRA e PAIVA, V.L.M. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: CANDIDO DE LIMA, D. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 31-38.

OLIVEIRA, E.C. A prática educacional de professores iniciantes nas escolas de ciclos. In: VIERA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 45-59.

PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. In: ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO

ESTADO DE MINAS GERAIS: ENSINO E PESQUISA 1, 1997, Uberlândia. **Anais**: FAPEMIG, p. 9-17.

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

PEREIRA, M. L. Blogs literários no trabalho com professoras de Língua Portuguesa: as possibilidades de palavras e contrapalavras. In: FREITAS, M.T.; RAMOS, B. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora, 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática?** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PRICE, H.H. **Belief**. Bristol: Themmes Press, 1969.

RAYMOND, A. M.; SANTOS, V. Preservice elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. **Journal of Teacher Education**, n. 46, v. 1, p. 58-70, 1995.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun. 2007.

SILVA, R. As concepções de linguagem e o ensino da língua materna. **Revista Linguagem**, São Carlos, v. 18, n. 41, p. 1-9, jan./jun., 2012. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/041.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2013.

SIQUEIRA PIMENTEL, D. S. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: CANDIDO DE LIMA, D. (Org.).

**Ensino e aprendizagem de língua inglesa:** conversa com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 79-92.

SOARES, J. S.; CARVALHO, R. C. M.; CARAZZAI, M. R. P. Crenças de duas alunas-professoras sobre o ensino de inglês como língua estrangeira em escola pública. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 1, p. 1-11, jan./abr., 2008. Disponível em: <[http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed\\_002/educacao/crencasdeduasalunos.pdf](http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_002/educacao/crencasdeduasalunos.pdf)>. Acesso em: jan. 2013.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUZA-JUNIOR, S.S.X. O uso do método qualitativo na análise da influência dos movimentos sociais urbanos na produção do espaço. **Revista de Ciências Humanas e Artes**. v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010.

SCHUCHTER, H.L. **Biblioteca escolar e o laboratório de informática: espaços diferentes para diferentes letramentos**, 2010. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora.

TSENG, M. L. & IVANIC, R. Recognizing complexity in adult literacy research. In: **Understanding the language classroom**. New York: Palgrave Macmillan, 2006. p. 136-162.

UNESC. UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**, 2010. Criciúma, 2010. 49 p.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H; PAIVA, V.L.M.O. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua

formação inicial. In: VIERA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 131-152.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decisionmaking, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

YERO, J. L. **A influência das crenças dos professores**. 2002. Disponível em: <<http://www.teachersmind.com/beliefs2.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

## APÊNDICE(S)

### APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semi-estruturada (Crenças dos alunos de Letras)

- 1) Como se deu o seu ingresso no curso de Letras? O que motivou a sua escolha?
- 2) Você pretende atuar no futuro como professor(a) de língua inglesa?
- 3) Para você, quais são as habilidades e os conhecimentos que um professor de Inglês deve ter?
- 4) Qual sua opinião sobre o ensino de LI nas escolas regulares?
- 5) Como foi a sua experiência com o ensino de Inglês quando aluno(a) no ensino regular?
- 6) Qual sua opinião sobre a carga horária destinada para o ensino de LI no seu curso de graduação?
- 7) Que outras disciplinas, que não são oferecidas no seu curso de Letras, você acha que devem ser inseridas no currículo?
- 8) A partir de 2014, o curso de Letras da instituição deixará de oferecer dupla habilitação Português e Inglês para oferecer somente habilitação em Português. O que você pensa a respeito?

## ANEXO(S)

ANEXO A - Matriz 15 - Curso de Letras – Habilitação  
Português/Inglês

DISCIPLINAS CRÉDITOS	FASES										Total	Total	Total							
	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		7ª		8ª		Créd.	Geral	Geral	
Teóricos/Práticos	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	Créd.	H/A	H/A	
Atividade Física e Qualidade de Vida	02	02													02	02	04		72	
Língua Inglesa	04	-	04	-	04	-	04	-	03	01	03	01	03	01	03	01	28	04	32	576
Metodologia Científica e da Pesquisa	03	01													03	01	04		72	
Produção e Interpretação de Textos	02	02													02	02	04		72	
Teoria Literária	04	-													04	-	04		72	
Filosofia			04	-											04	-	04		72	
Psicologia da Educação			03	01											03	01	04		72	
Linguística			03	01	03	01	03	01							09	03	12		216	
Língua Portuguesa			03	01	03	01	03	01	03	01	03	01	03	01	21	07	28		504	
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio					03	01									03	01	04		72	
Literatura Portuguesa					03	01									03	01	04		72	
Optativa*					04	-					04	-			08	-	08		144	
Fundamentos e Metodologia da Educação Especial							02	-							02	-	02		36	
Língua Latina							02	-							02	-	02		36	
Didática Geral							04	-	04	-					08	-	08		144	
Literatura Brasileira							03	01	03	01	03	01			09	03	12		216	
Estágio Supervisionado de Língua Inglesa									-	04	-	04	-	04	-	12	12		216	
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa									-	04	-	04	-	04	-	12	12		216	
Língua de Sinais: Estudos Linguísticos													04	-	04	-	04		72	
Literatura Inglesa e Norteamericana											03	01	03	01	06	02	08		144	
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC													-	12	-	12	12		216	
TOTAL CRÉD. Teórico/Prático	15	05	17	03	20	04	21	03	13	11	13	11	13	11	09	15	121	63	184	3.312
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - AACC, cumpridas durante o curso**																		-	200	
TOTAL GERAL	20		20		24		24		24		24		24		24		184	184	3.512	