



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



ISABELLE DA SILVA ARAÚJO

CRENÇAS DE ALUNOS DE INGLÊS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
À LUZ DA TEORIA CRÍTICO-REFLEXIVA:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

MANAUS
2020

ISABELLE DA SILVA ARAÚJO

CRENÇAS DE ALUNOS DE INGLÊS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
À LUZ DA TEORIA CRÍTICO-REFLEXIVA:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Teoria e Análise Linguística, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marta de Faria e Cunha Monteiro.

MANAUS-AM
2020

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- A663c Araújo, Isabelle da Silva
Crenças de alunos de inglês sobre a formação de professores à luz da teoria crítico-reflexiva: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior / Isabelle da Silva Araújo. - 2020.
80 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Marta de Faria e Cunha Monteiro.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Manaus, 2020.
1. Crenças. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Formação de professores de inglês. 4. Teoria crítico-reflexiva. I. Monteiro, Marta de Faria e Cunha. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título
-

ISABELLE DA SILVA ARAÚJO

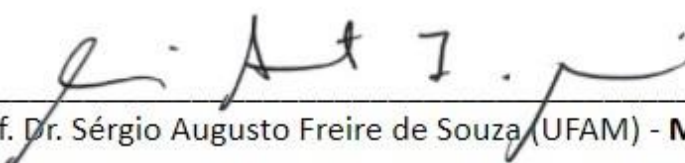
CRENÇAS DE ALUNOS DE INGLÊS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
À LUZ DA TEORIA CRÍTICO-REFLEXIVA:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

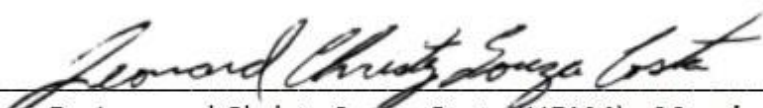
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Teoria e Análise Linguística, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Aprovado em 30 de dezembro de 2020

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM) - **Orientadora**


Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza (UFAM) - **Membro**


Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa (UFAM) - **Membro**

Ao meu pai, Risimar Gonzaga por todo apoio, suporte e incentivo nessa trajetória. Pelos conselhos que levarei para a vida. Pelo exemplo de garra e dedicação profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que me deu a vida, sabedoria e em sua infinita misericórdia permitiu que eu chegasse até aqui, me deu forças diante de todos os problemas para concluir esta pesquisa com êxito.

À minha família amada, por sempre me incentivar, por acreditar em mim, por apoiar meus sonhos, pelo amor incondicional que nos une e por nunca soltar minha mão. Diante do momento que se está vivendo, permanecendo juntos, conseguiremos superar qualquer coisa. Eu os amo infinitamente.

Ao meu filho, João Bernardo, amor da minha vida, minha motivação diária, obrigada por alegrar meus dias, por ser meu companheiro, pelo amor genuíno que me entrega.

Aos membros da Banca de Qualificação, Profa. Dra. Mariana da Silva Cassemiro e Profa. Dra. Grace dos Anjos Freire Bandeira, primeiramente por aceitarem o convite e também pelas valiosas contribuições e orientações.

Aos membros da Banca de Defesa, Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa e Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza, por fazerem parte de tal e pelas inestimáveis contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFAM, pela oportunidade que tem dado aos estudantes e profissionais de Letras de conquistarem o título de Mestre por meio da educação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM, por me ensinarem a construir meu caminho profissional no mestrado, obrigada por cada aula, cada aprendizado, cada troca.

Aos colegas da turma de 2018 do Mestrado do PPGL da UFAM, pelas conversas e trocas de experiências. Em especial ao meu amigo William Pinheiro por estar ao meu lado nessa caminhada muitas vezes solitária, pela ajuda na construção desta dissertação com as normas da ABNT, pelas conversas bobas também e por estar sempre à disposição. Aos colegas que perderam seus entes queridos para a COVID-19, meus sinceros sentimentos.

Aos alunos do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, especialmente os que cursaram Prática Curricular I, II, III e IV, por terem aceitado o convite e participado desta investigação, vocês marcaram minha trajetória na UFAM – enquanto professora estagiária também.

Ao Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira, por ter me orientado inicialmente na construção desta dissertação. Agradeço por suas contribuições.

À Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, por ter não apenas me aceitado para orientar já na metade do caminho, mas pelo acolhimento na construção desta pesquisa. Pela paciência, pelos ensinamentos, por ter se dedicado, por estar sempre disponível, por doar seu tempo até mesmo nos dias de folga, por ser tão atenciosa e querida. Minha mais sincera gratidão. A senhora é um verdadeiro exemplo de professora formadora crítica-reflexiva, não existem palavras que expressem a gratidão e o quanto marcou minha vida acadêmica.

A todos que estiveram direta ou indiretamente envolvidos neste trabalho, mesmo em tempos tão difíceis de pandemia. Meu muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral investigar as crenças de alunos sobre a formação de professores de inglês como Língua Estrangeira. Como objetivos específicos, depreender as crenças relacionadas à formação que vivenciam na graduação, baseada na teoria crítico-reflexiva, e mais especificamente confrontar as crenças de turmas diferenciadas, relacionadas à essa formação após o primeiro e o quarto período de aulas. O referencial teórico abordou questões sobre crenças, fundamentados em Barcelos (2004; 2008), Celani (1992), Finardi (2011) e sobre formação de professores à luz da teoria crítico-reflexiva com base em Silva (2013), Liberali (2006), Vieira-Abrahão (2001; 2004), entre outros. Esta pesquisa se baseou na abordagem qualitativa (CELANI, 2005), utilizando o estudo de caso (FONSECA, 2002) como metodologia. O contexto da realização da pesquisa foi o Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa de uma Instituição de Ensino Superior, tendo como participantes oito alunos que cursaram as disciplinas Prática Curricular I, II, III e IV. Os instrumentos de geração de dados selecionados para a pesquisa foram Questionário de Perfil e Investigativo e Autobiografia. Quanto aos procedimentos de análise foi adotada a análise de conteúdo baseada em Bardin (2011). Os resultados apontaram que as crenças dos professores em formação estão intimamente ligadas à motivação, seja para aprender ou para ensinar. Revelou também que os professores em formação vêm sendo formados para serem professores crítico-reflexivos desde o primeiro período do curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa e vêm tendo a oportunidade de refletirem sobre suas próprias práticas.

Palavras-chave: Crenças. Ensino-aprendizagem. Formação de professores de Inglês. Teoria crítico-reflexiva.

ABSTRACT

This work had the general objective of investigating students' beliefs about the formation of teachers of English as a Foreign Language. As specific objectives, understand the beliefs related to the training they experience at graduation, based on critical-reflexive theory, and more specifically confront the beliefs of different classes, related to this training after the first and fourth period of classes. The theoretical framework addressed questions about beliefs, based on Barcelos (2004; 2008), Celani (1992), Finardi (2011) and on teacher training in the light of critical-reflective theory based on Silva (2013), Liberali (2006), Vieira-Abrahão (2001; 2004), among others. This research was based on the qualitative approach (CELANI, 2005), using the case study (FONSECA, 2002) as a methodology. The context of the research was the Course of Letters - Language and English Literature of a Higher Education Institution, with participants as eight students who attended the subjects Curricular Practice I, II, III and IV. The data generation instruments selected for the research were Profile and Investigative Questionnaire and Autobiography. As for the analysis procedures, content analysis based on Bardin (2011) was adopted. The results showed that the beliefs of teachers in training are closely linked to motivation, whether to learn or to teach. It also revealed that teachers in training have been trained to be critical-reflective teachers since the first period of the English Language and Literature course and have been given the opportunity to reflect on their own practices.

Keywords: Beliefs. Teaching-learning. English teacher development. Critical-reflective theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - O que é formação	26
--	-----------

QUADROS

Quadro 1 – Disciplinas Obrigatórias	36
Quadro 2 – Disciplinas Optativas	38
Quadro 3 – Perfil dos Participantes, parte 1	40
Quadro 4 – Perfil dos Participantes, parte 2	40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 CRENÇAS	16
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DA TEORIA CRÍTICO-REFLEXIVA.....	25
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA	33
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	34
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	39
2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	41
2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	43
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	43
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	46
3.1 CRENÇAS DE ALUNOS QUANTO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA À LUZ DA TEORIA CRÍTICO-REFLEXIVA.....	46
3.2 CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE SUA FORMAÇÃO COMO PROFESSORES A PARTIR DO PRIMEIRO PERÍODO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA INGLESA.....	51
3.3 CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE SUA FORMAÇÃO COMO PROFESSORES NO QUARTO PERÍODO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA INGLESA.....	55
CONCLUSÃO.....	62
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICES.....	75

INTRODUÇÃO

Este trabalho, situado na Linguística Aplicada, surgiu da minha primeira experiência com a pesquisa que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pela professora Dra. Elecy Rodrigues Martins, intitulado *O ensino de língua estrangeira na Educação de Jovens e Adultos - EJA: a perspectiva do professor e do aluno* (ARAÚJO, 2017), produzido ao final da graduação em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa, concluída em 2017 na Universidade Estadual de Roraima - UERR, estado no qual residi por muitos anos. Esse primeiro trabalho tratou do ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira – LE na Educação de Jovens e Adultos – EJA e foi motivado pela minha inquietação e curiosidade de conhecer esses alunos mais a fundo para saber o porquê do atraso em seus estudos e a importância que atribuíam ao inglês uma vez que muitos já se encontravam inseridos no mercado de trabalho. Por diversos motivos não consegui obter todas as respostas que procurava na pesquisa que desenvolvi nesse TCC, permanecendo, assim, o desejo de desenvolver outras investigações com esses alunos e/ou outros públicos envolvidos no ensino-aprendizagem de inglês e na formação de professores para esse fim. Dessa forma, com o intuito de continuar pesquisando sobre o ensino-aprendizagem de inglês, e continuar buscando respostas a diversas inquietações, decidi cursar o Mestrado em Letras da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, o que faço desde 2018.

Durante o segundo semestre, do primeiro ano do Curso de Mestrado, em setembro de 2018, participei de um evento que me marcou, o VII Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas – CLAFPL, na Universidade Federal do Pará – UFPA, cujo tema foi *Formação docente em tempos críticos: múltiplas dimensões*. Nesse evento tive a oportunidade de assistir a várias palestras e comunicações sobre formação de professores e o que mais me chamou a atenção foi a mesa-redonda *Formação de Professores em Tempos Críticos*, composta pelas professoras Ana Maria Ferreira Barcelos (Universidade Federal de Viçosa – UFV), Audrei Gesser (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), Laura Stella Miccoli (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG) e Rosane Rocha Pessoa (Universidade Federal de Goiás – UFG). Cada debatedora levou suas considerações e experiências a respeito do tema e houve também um debate, levando-se em conta as perguntas da audiência. Nesse debate, despertou-me a fala de Barcelos (2018) ao

tratar do desafio de se “formar professores críticos em tempos críticos”. Segundo a professora, é preciso ser revolucionário, o que não é uma ação fácil, mas é possível, caso se tenha um olhar mais sensível aos alunos. De acordo com Barcelos (2018) “em tempos críticos é bom ser amado”, no sentido de ser visto, ser lembrado, de levar-se em consideração suas emoções, crenças, desafios. E naquele momento ressurgiu em mim não apenas o desejo de ter esse olhar sensível aos alunos na prática, mas também de pesquisar, saber se os alunos em formação estão recebendo essa orientação, tendo esse olhar como futuros professores. Fez-me também olhar para mim e me perguntar: o que é formar um professor de línguas hoje? O que é formar professores em tempos críticos? O que é formar para problematizar? Como criar possibilidades de reflexão em sala de aula? Como praticar uma percepção amorosa sob os alunos? O que os alunos esperam dos professores? Assim, esses vários questionamentos me guiaram até aqui e necessitam ainda de respostas as quais, estou ciente, não serão respondidas em um único trabalho de pesquisa.

Ressalto que, antes mesmo de decidir que queria ser uma professora formadora, ainda como aluna, já sentia que cada aluno merecia um olhar cuidadoso às suas particularidades. Com o passar do tempo, então, os acontecimentos que ocorreram em minha vida não somente acadêmica, mas também pessoal, fizeram-me trilhar esse caminho, em busca de respostas, experiências, vivências que reforçaram a construção de uma professora formadora crítico-reflexiva.

Após ter ido ao CLAFPL em 2018, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos teóricos sobre formação de professores na disciplina do Curso de Mestrado, *Letramento e o Ensino-aprendizagem de Línguas*, ministrada pela professora Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, na qual tive o contato com alguns autores que tratam da formação à luz do paradigma crítico-reflexivo, acarretando mais inquietações e reflexões sobre esse tema.

Outra ocasião que também contribuiu para fortalecer em mim a compreensão do que envolve a formação de professores foi, durante o primeiro semestre de 2019, a experiência que tive como professora estagiária-docente da disciplina Prática Curricular I do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM. Esse estágio envolveu entre outras atividades, o debate de diversos aspectos relacionados à formação de professores crítico-reflexivos. Afirmo que essa foi uma experiência ímpar em minha carreira como pesquisadora, professora e também como pessoa, pois pude

vivenciar na prática, os desafios de ser uma professora crítico-reflexiva o que reafirmou em mim o desejo de continuar ensinando-aprendendo à luz desse paradigma. Volto minha memória na primeira vez em que ouvi falar sobre a formação de professores crítico-reflexivos, ainda na graduação, nas aulas de Língua Inglesa ministradas pela professora Fernanda Sousa Lima, no Curso de Letras - Língua Português e Língua Inglesa da Universidade Estadual de Roraima (UERR), quando tive a oportunidade de ler e debater, em sala de aula, o livro *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa – conversas com especialistas* organizado por Diógenes Cândido de Lima (2009). Nesse livro, chamou-me a atenção o capítulo escrito por Rajagopalan que trata sobre como se abordar questões ideológicas em aulas de língua estrangeira. Neste capítulo, o autor discorre sobre o papel do professor em conhecer seu aluno, levar os mais variados temas para debate em sala de aula - dos mais simples ao mais polêmico, e fazer com que o aluno se sinta à vontade para opinar sobre tudo, levando em consideração sua história de vida. Contribuindo assim para a formação crítica dos nossos aprendizes. Desde então surgiram em mim inquietações e questionamentos que precisavam de respostas na prática.

Hoje, olhando para trás, vejo que esse estágio-docência me motivou a voltar meu olhar de pesquisadora para esse assunto, por isso, findei por alterar meu projeto inicial de ingresso no mestrado e decidi desenvolver esta pesquisa sobre crenças na formação de professores.

A pesquisa sobre crenças na formação de professores vem se revelando importante porque, segundo Barcelos (2007, p. 112), “[...] compreendê-las ajuda a entender as decisões e escolhas dos professores, já que se acredita que as crenças dos docentes estão intimamente ligadas à sua prática pedagógica”, dessa forma, vê-se que o estudo das crenças é importante na formação docente crítico-reflexiva. Fomentando essa ideia, Barcelos (2007, p. 130) lembra que a reflexão é um desafio para formadores de professores, pois, ao se depararem com as crenças de alunos e as levarem em consideração, buscam ideias e alternativas para aplicá-las na prática.

Quanto à justificativa deste trabalho, primeiramente advém da minha própria necessidade de conhecer melhor, como professora de inglês e como professora formadora, a realidade de sala de aula e de alunos envolvidos no ensino-aprendizagem de inglês. Em segundo lugar, destaco a necessidade de mais estudos realizados sobre crenças no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras –

PPGL da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, sobretudo, para se compreender as crenças sobre o ensino-aprendizagem em inglês na graduação. Além disso, ressalto a relevância pedagógica desta pesquisa que pode vir a oferecer à comunidade acadêmica possibilidade de reflexões no campo da formação de professores e ao Projeto de Pesquisa “Formação de professores de línguas face as demandas socioculturais de ensino-aprendizagem”, coordenado pela professora Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, que por sua vez faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (LADI) da UFAM, liderado pelas professoras Dra. Fernanda de Los Rios Mendonça e Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Dessa forma, apoiada nas motivações e justificativas aqui expostas, este trabalho teve como objetivo geral:

- Investigar as crenças de alunos sobre a formação de professores de inglês como Língua Estrangeira.

E como objetivos específicos:

- Depreender as crenças relacionadas à formação que vivenciam na graduação, baseada na teoria crítico-reflexiva, e mais especificamente
- Confrontar as crenças de turmas diferenciadas, relacionadas à essa formação após o primeiro e o quarto período de aulas.

Para alcançar esses objetivos as perguntas norteadoras foram:

- Quais são as crenças de alunos sobre a formação de professores para o ensino-aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira baseada na teoria crítico-reflexiva? Mais especificamente
- Quais são essas crenças após o primeiro período de aulas?
- Quais são essas crenças após o quarto período de aulas?

Quanto à estrutura, esta dissertação está organizada em três capítulos. No Capítulo 1 – Fundamentação Teórica, apresento os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa, o conceito de crenças e a formação de professores à luz

da teoria crítico-reflexiva. No Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa, descrevo a escolha da abordagem e da metodologia, o contexto da pesquisa, seus participantes, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de geração e de análise de dados. No Capítulo 3 – Apresentação dos Resultados, exponho os dados gerados e as análises realizadas. Concluindo, trago as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e os Apêndices.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 44)

Este capítulo apresenta o aporte teórico que norteou este trabalho e é dividido em dois subcapítulos, como segue. No primeiro, apresento o conceito de crenças fundamentado na Linguística Aplicada, baseado em Barcelos (2004; 2008), Celani (1992), Finardi (2011), entre outros. No segundo, discorro acerca da formação de professores à luz da teoria crítico-reflexiva, baseada em Silva (2013), Liberali (2006), Vieira-Abrahão (2001; 2004), entre outros.

1.1 Crenças

O objeto de investigação da Linguística Aplicada (LA) é a linguagem como prática social, tanto no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas, quanto ao uso que os seres humanos fazem dessa habilidade em suas interações sociais. A Linguística Aplicada nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva em constante crescimento, responsável por uma série de novos campos de investigação interdisciplinar, se aliando a outras disciplinas para buscar soluções para problemas cotidianos relacionados à linguagem, assim lançando novas formas de se fazer pesquisa e de novos olhares sobre a linguagem.

Ao se traçar o perfil sócio histórico da Linguística Aplicada, é possível perceber que o desenvolvimento de suas concepções está intimamente ligado ao contexto sociopolítico que se apresentava na América do Norte na década de 1940, durante o período da II Guerra Mundial, com o interesse por desenvolver materiais para o ensino de línguas (GOMES DE MATOS, 1976; CAVALCANTI, 1986; CELANI, 1992; DAMIANOVIC, 2005; KLEIMAN, 1992; MOITA LOPES, 2009), sendo esse fato histórico, de certa forma, responsável pela atribuição de cientificidade ao estudo da linguagem.

Segundo Celani (1992, p. 16) e Damianovic (2005, p. 182-183), a Linguística Aplicada percorreu caminhos longos e tortuosos até que se pudesse defini-la como uma área de pesquisa independente. Em 1964, houve a criação da *Association*

Internationel de Linguistique Appliquée (AILA), Instalação da *British Association of Applied Linguistics* (BAAL) em 1966, Publicação da *American Association of Applied Linguistics* no mesmo ano da reunião anual do *Teachers of English to Speakers of other Languages* (TESOL) que ocorreu em 1977 (CELANI, 1992, p. 15-16 e DAMIANOVIC, 2005, p. 183). Nesse período, o enfoque pedagógico da Linguística Aplicada esteve ligado, principalmente, a três países: França, Inglaterra e Estados Unidos da América, preocupados em ofertar soluções científicas para demandas pedagógicas.

No Brasil, o primeiro Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) foi implantado em 1970, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC - SP. Como se pode perceber pelo próprio nome do programa a motivação dos estudos, naquele momento, era exclusiva para o ensino de línguas, em especial o idioma Inglês. Para Moita Lopes (1996), esse olhar pedagógico ocorreu, provavelmente, devido à importância da linguagem na educação formal. A maioria das pesquisas mundiais, daquele momento, envolviam questões relativas ao uso da linguagem em sala de aula, englobando, portanto, aspectos de ensino-aprendizagem de línguas (MOITA LOPES, 1996, p. 11).

Segundo Damianovic (2005), fundamentada por Grabe (2002), no início da década de 1960 o linguista aplicado poderia ser chamado de aplicador de saberes, já que ele estudava questões da linguagem que poderiam ser aplicadas ao ensino de Língua Materna e Estrangeira (p. 183). Para a autora, o desenvolvimento da Linguística Aplicada, em parte do século XX, se deu por meio das distinções sobre o modo de pensar a linguagem e a aquisição de línguas a respeito de questões históricas, sociais, culturais e outras.

Ancorada, ainda em Grabe (2002), Damianovic (2005), apontou que a dicotomização entre o indivíduo com o que o cerca, reconhece que as relações de poder eram advindas tanto da cultura, quanto da forma de ensino-aprendizagem (p. 183). A Linguística Aplicada passou a considerar o homem em sua plenitude social. A expansão da Linguística Aplicada iniciou na década de oitenta, por meio dos trabalhos publicados no *Journal of Applied Linguistics* e do *Annual Review of Applied Linguistics* (ARAL) cujo foco central da Linguística Aplicada era os problemas de linguagem que tinham origem no mundo real (DAMIANOVIC, 2005, p. 184).

Na década de noventa, os reflexos das mudanças que aconteceram nos anos

anteriores foram sentidos por meio das novas problemáticas e metodologias de pesquisa, mas, principalmente, pela postura do linguista aplicado ao estabelecer diálogo com outras áreas. Fato esse, que contribuiu para os debates sobre a identidade ou o caráter inter e/ou transdisciplinar da Linguística Aplicada (DAMIANOVIC, 2005, p. 187).

A Linguística Aplicada vem, ao longo de décadas, revendo alguns de seus conceitos básicos para estar alinhada às principais mudanças na forma de se entender a linguagem. Em consonância aos pensamentos de Celani (1998) lembro que a LA nasceu como uma disciplina voltada para as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e hoje se configura como uma área produtiva, responsável por uma série de campos de investigação transdisciplinar e formas de pesquisa. Assim, como advoga a autora:

Não há dúvida quanto ao caráter multi/pluri/interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial, se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem stricto-senso (CELANI, 1998, p. 131).

Estudiosos da Linguística Aplicada diversificaram suas pesquisas ampliando-as para além das fronteiras do ensino-aprendizagem de línguas, englobando questões de política e planejamento educacional, uso da linguagem em contextos profissionais, tradução, lexicografia, multilinguagem, linguagem e tecnologia e corpus linguístico. (DAMIANOVIC, 2005, p. 184). A Linguística Aplicada passou a ser interdisciplinar iniciando, assim, a sua articulação dialógica com múltiplos domínios do saber que, semelhantes a ela, se preocupavam com a linguagem e, assim, deu um salto epistemológico significativo para esse campo científico (DAMIANOVIC, 2005, p. 186).

Diante disso, a Linguística Aplicada não é mais vista só como uma disciplina e, sim, como um campo de atuação que considera outras áreas de conhecimento, não necessariamente conhecimentos linguísticos. A Linguística Aplicada inicia aí uma trajetória pelos caminhos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

Nesta linha de pensamento, Szundy e Nicolaidis (2013, p. 15-46), afirmam:

Partimos do pressuposto que a LA não tem como objeto a aplicação de teoria que partem de outras áreas como a própria linguística, a educação, a psicologia, a sociologia ou a antropologia, constituindo

uma área autônoma que estabelece diálogos transdisciplinares com essas e outras áreas em processos de compreensão e transformação de contextos situados de uso de linguagem. Esses contextos, por sua vez, podem incluir tanto contextos de ensinagem, como, por exemplo, a sala de aula, a formação inicial ou continuada do professor, quanto as inúmeras situações em que a linguagem é utilizada e transformada em processos de interações sociais.

Dessa maneira, a investigação da Linguística Aplicada envolverá a análise do uso da linguagem em suas práticas sociais. Segundo Celani (1998), em seu artigo “Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil”, durante uma época a LA foi também entendida como uma disciplina articuladora de muitos domínios do saber, dialogando, constantemente, com inúmeros campos do conhecimento que têm preocupação com a linguagem.

Nesse âmbito inter/transdisciplinar, várias disciplinas colaboram e se integram nas investigações de um objeto. Como ciência social, é crucial pensar em outras formas de conhecimento e questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que se vive, tendo em vista a hiperssemiotização que se experimenta (MOITA LOPES, 2006). A Linguística Aplicada é uma área indisciplinar, que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, capaz de pensar de forma diferente e além dos paradigmas consagrados. Essa abordagem transdisciplinar atravessa as fronteiras disciplinares e, continuamente, se transforma.

Os desafios que apresentam os discursos que constroem alguns modos contemporâneos de fazer Linguística Aplicada são muitos, mas também auspiciosos. Eles mostram o longo caminho que se percorre como uma área que se construiu inicialmente como aplicação de Linguística ao ensino de línguas estrangeiras até hoje, quando, de modo indisciplinar, procura criar inteligibilidade sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel central.

Pensar sobre os caminhos da Linguística Aplicada contemporânea pode prover outros modos de se compreender o futuro como pesquisador(a) nesse campo, ao passo que também apresenta novas formas de se politizar a vida social para além das histórias que contaram sobre quem se é.

A LA busca conhecimentos de diferentes fontes para cuidar de questões da vida humana e está em desenvolvimento com contribuições pertinentes para o ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, devido ao ensino de línguas estrangeiras no

Brasil ser marcado por uma série de questões, a experiência de professores e estudantes interessa aos pesquisadores, pois é a partir dessa que se pode almejar por ações efetivas para a resolução desses desafios, uma vez que as pesquisas fomentam o debate para se tomar decisões.

Dessa forma, a investigação de crenças de alunos em formação sobre o ensino-aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira se aplica às questões da LA. Dessa maneira, ancorado na LA, este trabalho trará algumas reflexões sobre *crenças*. A palavra “crença”, originária do latim medieval *credentia*, que vem do verbo *credere*, é definida por Ferreira (1986, p. 496) como “opiniões adotadas com fé e convicção” e também como “convicção íntima”.

Segundo Barcelos (2004) e Silva (2005), o conceito de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas não é específico da LA, mas, um conceito antigo em outras áreas do conhecimento como a Sociologia (BOURDIEU, 1987; 1991), Psicologia Cognitiva (ABELSON, 1979; NESPOR, 1987; POSNER, 1982), Psicologia Educacional, Educação (DEWEY, 1933; DEL PRETTE 1999; MATEUS, 1999; RAYMOND; SANTOS, 1995; SADALLA, 1998) e Filosofia (PEIRCE, 1877). O conceito de crenças já foi ressignificado na LA, e, portanto, para os estudiosos desse campo do conhecimento, esse conceito não é relacionado à religião ou superstição e como esta pesquisa se desenvolve dentro dos conceitos da LA, a seguir, trago alguns teóricos que definem crenças de acordo como tal.

Barcelos (2004, p. 124) afirma que o início das pesquisas sobre crenças no ensino-aprendizagem de línguas na LA “[...] se deu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil” e cita ainda que, no congresso da Associação Brasileira de Linguística Aplicada – ALAB de 1995, não havia nenhum trabalho sobre crenças no ensino-aprendizagem de línguas. Já na edição de 1998, desse mesmo evento, apareceram as primeiras referências de estudos a respeito de crenças de professores de línguas. Sobre as várias definições de crenças, Barcelos (2004, p. 132) destaca que essas

[...] se referem à natureza da linguagem e ao ensino-aprendizagem de línguas. Em outras palavras, parece haver um consenso que crenças sobre aprendizagem de línguas, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender.

Além disso, a mesma autora conceitua crenças como

[...] uma forma de pensamento, como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18)

Ampliando as definições, encontro em Kalaja (1995, p. 196) que crenças são “[...] ideias construídas socialmente, interativas, sociais e variáveis”. Crenças são ideias particulares que diferem de uma pessoa para outra. A autora acrescenta, também, que as crenças podem mudar de um aluno para outro, de uma época para outra e de um contexto para outro, ou até mesmo dentro de um mesmo contexto ou ocasião (KALAJA, 1995). Cada pessoa ou cada aluno têm suas próprias crenças de acordo com suas vivências e conhecimento de mundo.

Crenças sobre aprendizagem de línguas, em termos gerais, podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito do ensino-aprendizagem de línguas. Alguns exemplos de crenças de alunos são: que só se deve aprender uma língua estrangeira nos países no qual essa língua é falada (BARCELOS, 1995; CARVALHO, 2000); que é possível aprender uma língua estrangeira em pouco tempo, que a língua portuguesa é mais difícil do que a língua inglesa (VIANA, 1993), entre outros exemplos comumente visto dentro e fora de sala de aula.

Mais recentemente, Barcelos (2015) tem se dedicado ao estudo da relação entre crenças, emoções e identidades. Na maior parte, a LA ainda tende a ver esses três conceitos isolados. Estudos que examinam crenças raramente as reconhecem como tendo um componente emocional e, da mesma forma, os estudos sobre identidades tendem a não incluir explicitamente um componente emocional ou afetivo. No entanto, segundo Barcelos (2015, p. 315) “[...] a revisão dos estudos em psicologia sugere que as emoções e as crenças estão conectadas de maneiras complexas, onde as crenças e as emoções influenciam uns aos outros interativamente”¹. As emoções moldam as crenças, tornando-as mais fortes ou mais fracas, criam novas crenças, e

¹ Tradução minha para “However, the review of the studies in Psychology has suggested that emotions and beliefs are connected in complex ways, where beliefs and emotions influence each other interactively” (BARCELOS, 2015, p. 315).

essas crenças, por sua vez, moldam as emoções (BARCELOS, 2015).

Baseada, ainda em Barcelos (2015, p. 315), lembro que ao se formar crenças e emoções, está-se construindo identidades diferentes dentro do que é possível ou permitido construir, dadas as condições sociais em geral. Além disso, as emoções são parte das identidades, as pessoas são o que acreditam e o que sentem. Talvez se possa falar sobre emoções-crenças-identidades para indicar como estas foram formadas ao longo dos anos a partir de interações em diferentes cenários e estão continuamente sendo reconstruídas por meio das experiências passadas e presentes.

Curiosamente, esses três conceitos, emoções-crenças-identidades, são geralmente descritos de forma semelhante em estudos recentes. Como por exemplo em Barcelos (2015, p. 315) ao ressaltar que

[...] as identidades são múltiplas, dinâmicas, híbridas, contestadas e conflituosas; as crenças são complexas, dinâmicas e contraditórias; e as emoções são ativas, interativas, processuais e construídas cultural, social e discursivamente².

Em termos de ensino, se quiser ver a sua relação, precisa-se ver que o que ocorre na sala de aula influencia como os alunos constroem suas identidades, emoções e crenças em dado grupo. O conceito de identidade se refere a quem somos e como nos posicionamos no mundo, Mishler (1999, p. 16) defende que “nossas identidades são definidas e expressas através das maneiras que nos posicionamos com relação aos outros ao longo das diversas dimensões que constituem nossa rede de relação”. Porém, no decorrer desta pesquisa, focar-se-á nas crenças sobre a formação de professores, tema que será discutido no próximo subcapítulo.

Retomando sobre crenças, Barcelos (2004, p. 123-156) argumenta que crenças “[...] não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. O processo de formação de educadores, neste contexto, tem como um dos desafios a busca e aplicação de técnicas de reflexão para que em um universo multifacetado de crenças, seja possível ativar elementos efetivos de motivação, para que educadores e educandos alcancem

² Tradução minha para “Interestingly, all three concepts are usually described in similar ways in recent studies: Identities are multiple, dynamic, hybrid, contested and conflictual; beliefs are complex, dynamic and contradictory; and emotions are active, interactive, processual, and culturally, socially and discursively constructed” (BARCELOS, 2015, p. 315).

o aprimoramento contínuo do aprendizado (BARCELOS, 2004).

Complementando, trago também Barcelos, Batista e Andrade (2004, p. 14) que afirmam que “[...] ter consciência sobre as nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é o primeiro passo para professores e alunos tornarem-se reflexivos”. Ainda baseada em Barcelos (2015, p. 22) advogo que “[...] crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos”. Portanto, pode-se notar que o aporte teórico sobre crenças é importante para se compreender as origens das crenças e como estas se formam, desde os momentos iniciais no processo de educação até a formação do professor de línguas e quanto mais pesquisas houver nesse campo, mais se pode contribuir para a formação de professores. Reforçando, apoio-me em Silva (2005, p. 160) para quem,

[...] os estudos das crenças são o ponto de partida para as teorizações, ou seja, uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação dos professores de línguas.

A importância das crenças está relacionada à influência que elas podem exercer na prática pedagógica de futuros professores. São vários os estudos no Brasil que têm investigado as crenças de professores em formação (BARCELOS, 2015; MASTRELLA-ANDRADE, 2011; ARAGÃO, 2010, 2011). Esses trabalhos apontam para os tipos de crenças que professores em formação trazem para o curso de Letras no qual estão inseridos e que podem afetar sua futura atuação profissional. Alguns desses estudos e pesquisas investigam as crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas em geral, e não sobre o que é ser professor, isto é, crenças que o futuro professor tem sobre sua competência profissional e sobre a sua própria formação, como é o caso desta pesquisa.

À propósito, como exemplos de pesquisas desenvolvidas sobre crenças no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM, em busca no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações dessa Instituição de Ensino Superior – IES, encontrei os trabalhos, em ordem cronológica, Vale (2014), que realizou a pesquisa “Crenças de ensinar do professor x Crenças de aprender de alunos de Inglês como LE” que teve como objetivo geral investigar as crenças de ensinar de professores x crenças de aprender de alunos de Inglês como Língua Estrangeira (LE) no contexto da escola pública. E como resultado mostrou que, na escola investigada, mais especificamente na sala de aula observada, professor e alunos compartilham

praticamente das mesmas crenças e que essas crenças, provavelmente, exercem influência em seus comportamentos em sala de aula.

Branquinho (2017), por sua vez, conduziu a pesquisa “Formação de professores e Ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Franca: um estudo de caso na UFAM” que teve como objetivo geral investigar a formação dos professores de Inglês quanto ao estudo do Inglês como Língua Franca no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Amazonas. Os resultados indicaram que as crenças dos participantes apontam que o ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira ainda é privilegiado.

Já a pesquisa de Rocha (2019), “Crenças de professores de Espanhol sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de LE”, teve como objetivo geral investigar as crenças de professores egressos do Curso de Letras – Língua e Literatura Espanhola da UFAM sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de LE. Os resultados revelaram que as crenças sobre a avaliação ainda estão pautadas em abordagens tradicionais, majorando-se o uso da avaliação somativa em detrimento da diagnóstica e formativa. Evidenciou-se, também, que o professor exerce um papel centralizador na prática avaliativa, competindo ao aluno apenas ser avaliado. Por último, mostrou-se a necessidade de que os cursos de formação inicial possibilitem maiores discussões e reflexões sobre a avaliação e uma real aproximação da realidade de sala de aula.

Dessa forma, vê-se que ainda há espaço para outras pesquisas que tratem de crenças no âmbito no PPGL da UFAM.

Conforme apresentado e discutido neste subcapítulo, o campo de crenças vem se constituindo em um espaço importante de pesquisas dentro da área da Linguística Aplicada e, finalizando-o, recorro à Finardi (2011, p. 412) ao ressaltar que “[...] o estudo das crenças de professores sobre a própria formação e atuação é uma das facetas a serem contempladas haja vista a importância das crenças de professores na prática docente”. Reforço este pensamento me apoiando em Zeichner e Liston (1996, p. 27) que advogam que “[...] para que o professor entenda suas práticas educacionais, ele precisa compreender suas próprias crenças, uma vez que sua forma de ensinar está enraizada em quem ele é e em sua percepção do mundo”. Faz-se então necessário esse olhar para si mesmo como professor em formação (inicial e continuada) e, bom lembrar que no campo da formação de professores, tem crescido nos últimos anos, o número de estudos que enfocam o trabalho do professor em

formação do ponto de vista de suas próprias crenças (GIMENEZ, 1994; BARCELOS, 2000; REYNALDI, 1998) e esta pesquisa colabora também com os estudos sobre formação de professores.

O próximo subcapítulo trata da formação de professores à luz da teoria crítico-reflexiva.

1.2 Formação de professores à luz da teoria crítico-reflexiva

Neste subcapítulo, apresento questões que permeiam a formação do professor de LE e as implicações dessa formação para o seu agir pedagógico à luz da teoria crítico-reflexiva.

Para uma melhor compreensão sobre a formação do educador no quadro crítico, é importante entender que diferentes visões sobre o conceito de reflexão são usadas no contexto de formação de professores.

Os desafios em torno da formação do professor de línguas há tempos vêm sendo alvo de preocupação da LA como argumenta Gimenez (2005, p. 7) ao citar os diversos linguistas aplicados que têm trazido resultados de pesquisas e reflexões sobre esse âmbito, como por exemplo Almeida Filho (1993), Celani (2003; 2005; 2008), Liberali (2006), Vieira Abrahão (2004; 2006; 2012). Gimenez (2005, p. 184 - 185) em seu artigo propõe a discussão de alguns desses desafios embasados por três pressupostos a saber:

[...] O primeiro deles é o entendimento de que a formação é um processo de aprendizagem que leva em conta o aprendiz-professor e seus conhecimentos; [...] o segundo pressuposto é que a formação de professores tem sido um processo orientado para tomada de decisões. [...] O terceiro pressuposto é que a formação de professores é um projeto político para transformações sociais.

Percebe-se, assim, que tais pressupostos representam um importante alicerce para os cursos de formação que ao serem desvinculados do contexto de atuação do professor torna-se um dos maiores desafios a serem enfrentados.

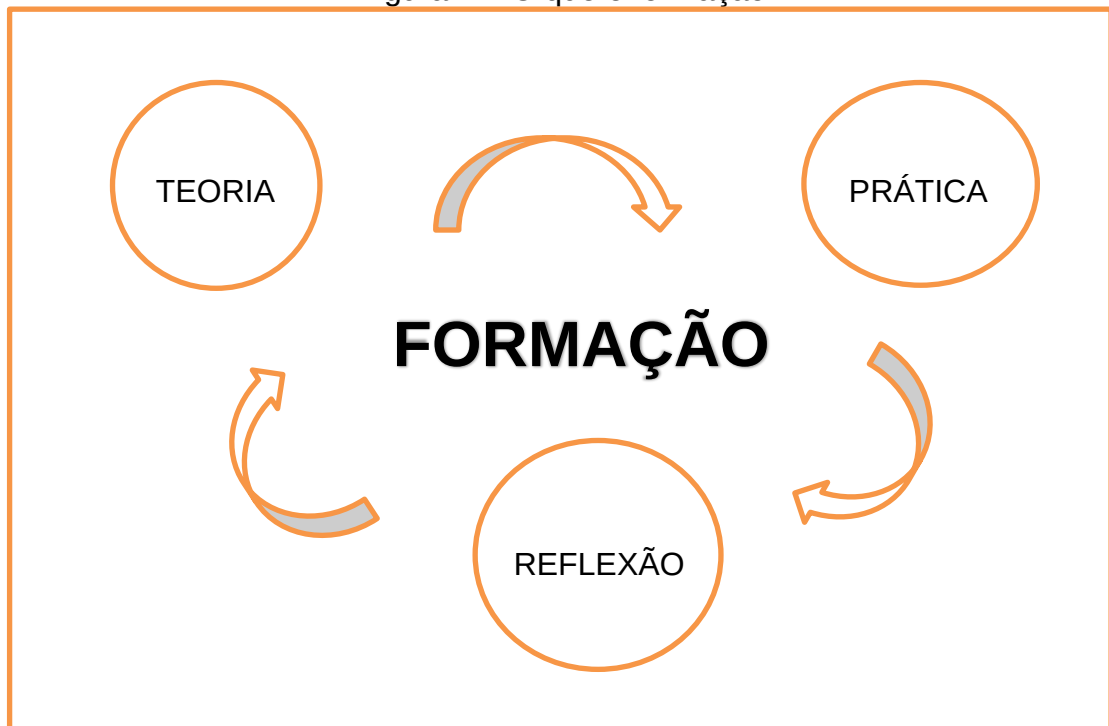
A importância do desenvolvimento do senso crítico na formação e atuação do professor tem sido abordada por diversos autores que fazem referência ao ensino crítico como, por exemplo, Silva (2013), Freire (1996), Magalhães (2004), Perrenoud (2002), entre outros.

Formação tem sido descrita como uma preparação mais complexa do professor, envolvendo a associação do conhecimento recebido com o conhecimento experiencial e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento. A formação de professores com base na reflexão tem sido vista como uma preparação para o futuro.

Nesse enfoque, refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências.

Baseado em Leffa (2008, p. 356), logo abaixo na figura 1, uma ilustração do que é formação. Formação, por ser um processo contínuo, é representada por um círculo, onde a iniciação pode dar-se em qualquer um dos três pontos. Começando pela teoria, que pode ser definida também como conhecimento recebido, vai-se para a prática, que é o conhecimento experimental e chega-se à reflexão, que, por sua vez, realimenta a teoria, iniciando um novo ciclo, como se vê na Figura 1, abaixo:

Figura 1 – O que é formação



Fonte: Leffa (2008, p. 356)

Isto posto, volto a atenção para o termo “reflexão”, proveniente do latim *fletire* – que significa dobrar e que deu origem a “flexionar” -, ao ser acrescido do prefixo re, solidificou-se no dicionário como o sentido de pensar sobre algo ou alguém ou ainda sobre si mesmo (CORACINI, 2003, p. 307). Assim, refletir implica olhar para dentro

de algo, ou para dentro de si. De acordo com Williams (2001, p. 167), “[...] os futuros professores iniciam os programas de formação com ampla bagagem pessoal, que precisa ser desempacotada antes de ser reconstruída”. É com essa visão que pretendo lançar um olhar problematizador sobre a abordagem crítico-reflexiva na formação de professores e sobre o que dela se diz.

O processo reflexivo tem sido considerado como essencial na aprendizagem e na formação de professores. De acordo com Gimenez (1999, p. 130) apesar da atualidade do tema, já em 1933, “[...] caracterizava-se a reflexão como uma forma de pensar que envolve a consideração ativa, persistente e cuidadosa de uma crença ou prática”. No que concerne especificamente o ensino de LE, esta abordagem é denominada por autores como Liberali (2004), Magalhães (2004), entre outros, como prática crítico-reflexiva, conceito adotado nesta pesquisa, por envolver além da criticidade, a emancipação do aluno por meio do processo educativo.

Para tratar da questão, inicio recorrendo a Silva (2013, p. 24) ao defender que

[...] a necessidade de pensar o professor como um profissional crítico-reflexivo surgiu após estudos apontarem que muitos professores chegam às salas de aula com pouca experiência didático-pedagógica, muitas vezes permeada por crenças que pouco favorecem o seu desenvolvimento profissional.

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como agentes transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

Apoiada em Liberali (2006, p. 22), reforço que ao se considerar a formação de professores a partir da LA, assumem-se conceitos importantes. Segundo a autora “[...] a formação crítica de educadores considera os sujeitos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seu contexto e na sociedade como um todo”. Assim, a prática crítico-reflexiva ocupa o lugar de motivadora na conscientização, a qual beneficia não apenas professores em formação, mas também seus formadores (LIBERALI, 2006).

Há vários entendimentos do que seja a abordagem crítico-reflexiva. Abreu-e-Lima e Margonari (2002, p. 11), por exemplo, postulam o ensino crítico-reflexivo como “[...] aquele que forma um profissional consciente de sua importante participação na

sociedade, que o prepare com conhecimento específico e capacidade crítica para desempenhar a função de professor-educador”. Destaco também Duarte (2013, p. 3) que defende o pensamento de que:

[...] a reflexão sobre a prática possibilita, segundo seus adeptos, a produção de conhecimento. Nessa forma de ver a prática como geradora de conhecimento, credencia-se a investigação como responsável pela permanente construção da relação social que pode vir a gerar, por sua vez, a autonomia e a reflexão crítica. Trata-se de pensar a formação do professor sob a perspectiva da pesquisa, no sentido de aguçar a percepção do professor. A investigação se materializa por meio da ação reflexiva e pela ação colaborativa. Assim, tanto as atitudes e valores do professor como também o seu pensamento, devem ser verbalizados para serem conhecidos.

Sendo assim, penso que discutir a necessidade de se formar professores com capacidade de refletir sobre sua prática deve ser um tema tratado durante toda a formação do professor (MONTEIRO, 2014).

No que tange ao quadro teórico da reflexão crítica, ressalto a obra do educador Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*. A reflexão crítica sobre a prática é considerada por Freire (1996, p. 44) como um momento fundamental na formação de professores, uma vez que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Freire (1996) é base teórica da discussão crítico-reflexiva. O pensamento crítico ajuda a formar indivíduos conscientes de sua realidade e, em especial, de que podem ser agentes de transformação. O que nos remete ao conceito de letramentos, que de acordo com Monteiro (2014, p. 30) “[...] por propor a educação como um ato político e transformador, as ideias de Freire proporcionam as bases epistemológicas dos estudos que permeiam o campo do letramento”. A formação crítica de educadores considera os sujeitos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seu contexto e na sociedade. A visão de transformação é essencial a essa perspectiva.

Quanto à questão Reynaldi (1998, p. 10) ressalta que “[...] somente através de uma formação crítico-reflexiva é possível alterar toda uma tradição de ensinar línguas”. A autora ressalta ainda que “[...] se faz necessário reconhecer as crenças que norteiam os professores, para que esses profissionais não acrescentem novas teorias às anteriores sem reflexão”, ou seja, sem analisar se os novos princípios adotados são compatíveis ou não com as ideias e teorias anteriores.

Tomar a compreensão das crenças de futuros professores de LE como objeto

de reflexão é possibilitar a eles repensar suas ações, pois eles podem não ter consciência das teorias “informais” que os guiam em sala de aula e, ao mesmo tempo, saber suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Daí a necessidade de eles refletirem sobre suas crenças para poderem transformar o ensino de Inglês (no caso desta pesquisa) no contexto no qual atuam ou vão atuar.

Para Silva (2013, p. 27), o pensamento reflexivo deve fazer um “[...] ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega”. O autor ressalta a necessidade de se pesquisar crenças, por elas induzirem diretamente sobre os pensamentos e ações das pessoas.

Uma formação crítico-reflexiva deve contemplar o estudo das crenças para que o aluno, ainda em formação, perceba a necessidade de investigá-las no seu dia a dia para melhorar a qualidade de sua prática como professor.

Vieira-Abrahão (2001, p. 24) considera que por meio da abordagem reflexiva, o professor em formação pode fazer uma leitura consistente das teorias acadêmicas, de modo a posicionar-se crítica e conscientemente, tomando-as como ponto de partida para sua prática. Como advoga a autora, “[...] uma vez consciente das teorias e de como se dá a aprendizagem, esse professor em formação pode reunir condições de construir uma prática de ensino engajada e, conseqüentemente, produtiva, desta forma, a lacuna teoria e prática pode ser minimizada” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001, p. 153).

Cassemiro (2018, p. 63), com base em Richards e Farrel (2005) afirma que “[...] a aprendizagem como processo cognitivo considera o ensino como uma atividade cognitiva complexa e privilegia a natureza das crenças e do pensamento dos professores e como eles influenciam seu ensino e sua aprendizagem”. Como complementa a autora, este modelo de formação, implica situações nas quais o professor em formação tenha a oportunidade de repensar seus pressupostos e crenças sobre o ensino e que “[...] na formação de professores, essa visão incentiva-os a explorar suas próprias crenças e processos de pensamento ao examinar como isso impacta sua prática em sala de aula” (CASSEMIRO, 2018, p. 63). Sobre isso, Zeichner (2008, p. 535) lembra que:

[...] o papel do professor formador passa a ser o de levar os alunos-professores ao reconhecimento de suas crenças, por intermédio da reflexão, que é concebida como uma prática contrária àquelas práticas

que envolvem os professores passivamente. Tal prática reflexiva engloba a conscientização de que os professores precisam exercer papel ativo, como produtores de novos conhecimentos e não como meros reprodutores de conhecimentos produzidos por outros.

O autor acrescenta que a formação de professores deve buscar a reflexão e o motivo pelo qual uma ação é realizada da maneira que é. Quanto a questão Kumaravadivelu (2012, p. 133) argumenta que “[...] o professor, ensina de acordo com quem ele é, daí a necessidade de ter consciência de sua identidade, de suas crenças e de seus valores”. O autor completa dizendo que na prática, o professor deve ser um indivíduo consciente de que ele não é o detentor do saber e que o conhecimento por ser multifacetado, representa um permanente desafio às suas crenças e convicções.

Seguindo este pensamento Leffa (2008, p. 353) defende que:

[...] o professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência - tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação.

O desafio da profissão, do professor formador de professores, é influenciar o aluno a ser um influenciador, tocar cada indivíduo em sua essência, para que adquira capacidade de tornar seus educandos capazes das mesmas qualidades, como pensadores e motivadores para a evolução continuada do processo educacional.

Sobre a educação reflexiva, Parker (1997, p. 31) discorre que:

[...] a educação que podemos chamar de reflexiva, leva em conta as questões mais abrangentes da educação, quais sejam: as metas, as consequências sociais e pessoais, a ética, os fundamentos lógicos dos métodos e currículos e, acima de tudo a relação íntima entre essas questões e a realidade imediata da sala de aula. A educação reflexiva, o ensino reflexivo, são emancipatórios. Têm por preocupação melhorar a prática antes do que acumular conhecimento; incentivar a racionalidade e a autonomia dos professores e daquilo que é ensinado, em um contexto de valores democráticos.

Fomentando esse pensamento, Celani (2008, p. 29) defende que na educação crítico-reflexiva “[...] a imprevisibilidade das diversas situações da sala de aula faz com que o conhecimento seja constantemente questionado e seja reconstruído a partir da

reflexão”. Como bem salientam Shor e Freire (1986, p. 35), “[...] educar não é apenas um ato de conhecimento; é também um ato político”, assim, vê-se que não há pedagogia neutra.

É, portanto, necessária uma formação de professores em constante interação entre teoria e prática, que seja um processo aberto de desenvolvimento que proporcione uma postura transdisciplinar. Em suma, ser um profissional reflexivo e crítico, não deve ser uma atividade neutra e, corroborando, encontro em Celani (2008, p. 37), ao comentar sobre o ensino de língua estrangeira, que:

[...] a criticidade é particularmente importante para se garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro, antes de mais nada. Mas esse profissional não brota do nada. Deve ser educado para tal.

A autora considera, então, que a prática reflexiva e a participação crítica são fundamentais para a formação de professores pré-serviço, pois “[...] só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula” (CELANI, 2008, p. 39).

Sobre a questão, Araújo e Monteiro (2020, p. 76) discorrem que as práticas:

[...] buscam promover, libertar e provocar o autoconhecimento e a análise crítica do meio, propiciando condições de desenvolvimento como sujeito e cidadão, cada um ao seu tempo e à sua maneira, [...] isto é, durante o ensino-aprendizagem, as práticas educativas devem promover e desenvolver os alunos, em todos os aspectos, cognitivo, afetivo, linguístico e social, para que ele possa, assim, interagir em diferentes contextos situacionais cada vez mais complexos.

Penso, então, que, uma postura crítico-reflexiva por parte do professor em formação, e de modo geral, em relação ao ensino-aprendizagem de LE contribui para a formação de cidadãos conscientes quanto ao verdadeiro propósito de se ensinar-aprender uma segunda língua, permitindo transformações sociais.

Segundo Vieira-Abrahão (2004, p. 54), a capacidade de reflexão sobre a prática se torna essencial na (trans)formação profissional do professor de línguas, destacando-se a necessidade de se fazer pensar em sua condição como futuro docente. A reflexão é, pois, necessária uma vez que muitos professores em formação trazem consigo experiências negativas de ensino-aprendizagem, acarretando crenças

sobre a sala de aula, seja como alunos ou professores em formação, que eventualmente podem interferir negativamente em sua prática profissional. Corroborando encontro em Cassemiro (2013, p. 71) com base em Vieira-Abrahão (2010) que “[...] é por meio do processo reflexivo que o professor compreende sua prática e, assim, visa ao desenvolvimento profissional contínuo”, entende-se então que a reflexão crítica é um processo complexo, pois envolve tomada de consciência e questionamentos que permitem tomar decisões e a partir disso gerar transformações.

Em suma, essa perspectiva de formação de professores à luz da teoria crítico-reflexiva dialoga com Freire (1979, p. 32), que compreende a reflexão como um processo que envolve as relações do homem com o mundo, e que as transformações podem decorrer de sua participação ativa na sociedade. Segundo o autor “[...] é necessário estimular a consciência crítica (marcada por uma visão indagadora que se propõe a analisar os problemas de forma profunda), o que permite a transformação da realidade” (FREIRE, 1979, p. 32). Dentro dessa concepção de aprendizagem, denominada crítico-reflexiva, os alunos passam a ser vistos como “aprendentes”³ reflexivos, ao mesmo tempo responsáveis pela sua aprendizagem e também conscientes de que aprender é um processo contínuo e coletivo. A conclusão da graduação não pode significar formação acabada, mas, sim, formação contínua.

Neste capítulo, foi apresentado o referencial teórico que fundamentou esta pesquisa. No primeiro subcapítulo, tratei de crenças e no segundo, da formação de professores de línguas à luz da teoria crítico-reflexiva.

A seguir, exponho os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa.

³ Termo utilizado pela Prof^a. Dr^a. Marta de Faria e Cunha Monteiro para designar aprendizagem contínua, conforme apreendido em sala de aula com a Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (FREIRE, 1996, p. 85).

Este capítulo apresenta a metodologia adotada para a condução da pesquisa, em seis subcapítulos: a escolha da abordagem e da metodologia, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos adotados para a geração de dados, os procedimentos de geração e de análise dos dados.

2.1 Escolha da metodologia

A abordagem desta pesquisa foi a qualitativa e, por ser uma pesquisa exploratória, provoca os envolvidos a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão. De acordo com Celani (2005, p. 109), na pesquisa qualitativa em LA, assumir que “[...] os usos da linguagem constroem os significados nas relações sociais pressupõe que pesquisados e pesquisador constroem os significados na interação, em negociações, tornando-se participantes da pesquisa”. Dessa forma esta pesquisa se enquadra perfeitamente a abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa possui algumas características básicas, explanadas por Godoy (1995, p. 62-63), como sendo realizados “[...] no seu ambiente natural, pois os fatos sociais têm que ser observados e analisados, inseridos no contexto ao qual pertencem, através de contato direto”. O autor ressalta ainda que:

[...] o pesquisador deve realizar entrevistas, reunir fotografias, desenhos e depoimentos e outros dados que ajudem na descrição do fato; o trabalho é realizado com base na perspectiva que as pessoas pesquisadas têm sobre o objeto de estudo, devendo-se primar pela fidedignidade desses dados obtidos.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, o autor afirma que uma das características que marcam esse tipo de estudo é de que a compreensão de uma dada manifestação se dá apenas no ambiente em que ocorre e do qual faz parte. Para que isso aconteça o pesquisador em campo busca “captar” o fenômeno em foco levando em conta os participantes e os pontos de vista que se apresentarem. O autor comenta, ainda, que

a abordagem qualitativa é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico essencial (GODOY, 1995).

Quanto à metodologia optei por um estudo de caso, caracterizado por Fonseca (2002, p. 33) como:

[...] um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

De acordo com André (2008, p. 78), essa metodologia se apresenta como vantajosa, pois favorece o posicionamento de um olhar tanto cuidadoso como integrado de um contexto por natureza complexo e multifacetado – a universidade.

Baseado em Leffa (2006, p. 20-21), para classificar esta pesquisa, como um estudo de caso, uma vez que analisa a complexidade e singularidade de um contexto, afirmo que nesse estudo:

[...] não se investiga uma variável isolada; procura-se, ao contrário, descrever todos os aspectos que envolvem o caso, apreendendo uma situação em sua totalidade [...] com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável.

Assim, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, considero que o estudo de caso vai ao encontro de sua natureza.

2.2 Contexto da pesquisa

No Brasil, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como disciplinas optativas e/ou obrigatórias, é comum nas universidades federais, estaduais e/ou particulares.

No Estado do Amazonas não é diferente, de acordo com o site da Instituição de Ensino Superior – IES, contexto desta pesquisa, os cursos de Letras funcionam como cursos regulares desde 1965 e durante muitos anos essa IES foi a única que formava profissionais licenciados em Letras para o atendimento da demanda de entidades públicas e particulares da capital e do interior do estado do Amazonas. Com a criação de outras IES, houve a oferta de Cursos de graduação em Letras e esse

quadro mudou ocasionando um aumento no número de profissionais da área.

De acordo com o *site* da Faculdade de Letras desta IES, seis cursos de graduação a compõem, expostos por ordem de criação: Letras - Língua e Literatura Portuguesa, Letras - Língua e Literatura Inglesa, Letras - Língua e Literatura Francesa, Letras - Língua e Literatura Espanhola, Letras - Língua e Literatura Japonesa e Letras – Libras, além de seus projetos, programas e grupos de pesquisa. Assim, o contexto desta pesquisa é o Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa de uma IES e o seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.

No que tange ao Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, encontrei também, disponível no *site* da IES, o Projeto Pedagógico do Curso - PPC (IES, 2019, p. 14-16) que:

[...] O graduado de licenciatura de Letras – Língua e Literatura Inglesa deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades, adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de texto, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

[...]

2. reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;

3. visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;

4. formação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;

5. percepção de diferentes contextos interculturais;

[...]

De um modo geral, pretende-se formar indivíduos preocupados com o bem comum e capazes de exercer plenamente sua cidadania; indivíduos que, uma vez licenciados, possam atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso competente da língua inglesa e suas respectivas literaturas. (destaques meus).

A fim de situar melhor considero relevante apresentar o quadro de disciplinas obrigatórias do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da Ufam, constante na última versão do seu PPC (UFAM, 2019, p. 21), como segue no Quadro 1:

Quadro 1 – Disciplinas Obrigatórias

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA INGLESA							
PE R	SIGLA	DISCIPLINA	PR	CR	CT	CP	CHT
1º	FEF018	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	5	5	0	75
	IHE101	LÍNGUA INGLESA I	-	4	4	0	60
	IHE111	PRÁTICA ORAL EM LÍNGUA INGLESA I	-	2	2	0	30
	FET024	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	-	4	4	0	60
	-----	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA LINGUAGEM	-	4	4	0	60
	-----	PRÁTICA CURRICULAR I	-	4	1	3	105
TOTAL				23			390
2º	IHP164	PORTUGUÊS INSTRUMENTAL	-	4	4	0	60
	IHE102	LÍNGUA INGLESA II	IHE101	4	4	0	60
	IHE112	PRÁTICA ORAL EM LÍNGUA INGLESA II	IHE111	2	2	0	30
	-----	TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM	-	4	4	0	60
	-----	LEITURA EM LÍNGUA INGLESA	IHE101	4	4	0	60
	-----	PRÁTICA CURRICULAR II	PC1	4	1	3	105
TOTAL				22			375
3º	IHE103	LÍNGUA INGLESA III	IHE102	4	4	0	60
	IHE113	PRÁTICA ORAL EM LÍNGUA INGLESA III	IHE112	2	2	0	30
	-----	PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA I	IHE102	4	4	0	60
	FET121	DIDÁTICA GERAL	FEF018	4	4	0	60
	-----	PRÁTICA CURRICULAR III	PC1	4	1	3	105
	-----	TEORIA LITERÁRIA I	-	4	4	0	60
TOTAL				22			375
4º	IHE104	LÍNGUA INGLESA IV	IHE103	4	4	0	60
	IHE250	PRÁTICA ORAL EM LÍNGUA INGLESA IV	IHE113	2	2	0	30
	-----	PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA II	PELI I	4	4	0	60

	-----	TEORIA LITERÁRIA II	Teo Lit I	4	4	0	60
	-----	PRÁTICA CURRICULAR IV	PC3	3	-	3	90
	-----	METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	FET121 e IHE102	4	4	0	60
	TOTAL			21			360
5º	IHE105	LÍNGUA INGLESA V	IHE104	4	4	0	60
	IHE141	ESTRUTURA DA LÍNGUA INGLESA I	IHE104	4	4	0	60
	IHE054	INTRODUÇÃO À LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA	Teo Lit I e IHE104	4	4	0	60
	FEA009	LEGISLAÇÃO DO ENSINO BÁSICO	-	4	4	0	60
	IHP123	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS B	-	4	4	0	60
	-----	ESTÁGIO EM LÍNGUA INGLESA I	Met Ens de LI e PC4*	4	1	3	105
	TOTAL			24			405
6º	IHE106	LÍNGUA INGLESA VI	IHE105	4	4	0	60
	IHE064	LITERATURA INGLESA A	IHE054	4	4	0	60
	IHE084	LITERATURA NORTE-AMERICANA A	IHE054	4	4	0	60
	IHE151	ESTRUTURA DA LÍNGUA INGLESA II	-	4	4	0	60
	-----	ESTÁGIO EM LÍNGUA INGLESA II	Estágio I	4	1	3	105
	-----	ORIENTAÇÃO DE TRABALHO FINAL I (OTF I)	Estágio I e PC2	2	2	0	30
	TOTAL			22			375
7º	IHE074	LITERATURA INGLESA B	IHE054	4	4	0	60
	IHE094	LITERATURA NORTE-AMERICANA B	IHE054	4	4	0	60
	-----	ESTÁGIO EM LÍNGUA INGLESA III	Estágio I	4	1	3	105
	-----	ORIENTAÇÃO DE TRABALHO FINAL II (OTF II)	OTF I	4	4	0	60
	-	DISCIPLINA OPTATIVA	-	4	4	0	60
	IHE294	INTRODUÇÃO À ANÁLISE DE DISCURSO		2	2	0	30

	IHE304	INTRODUÇÃO À LINGUÍSTICA APLICADA		2	2	0	30
	TOTAL			20			345
8º	-	DISCIPLINA OPTATIVA	-	4	4	0	60
	-	DISCIPLINA OPTATIVA	-	4	4	0	60
	-----	ESTÁGIO EM LÍNGUA INGLESA IV	Estágio I	3	-	3	90
	IHE049	CULTURA DE EXPRESSÃO INGLESA	IHE104	4	4	0	60
	-----	ORIENTAÇÃO DE TRABALHO FINAL III (OTF III)	OTF II	4	4	0	60
	IHE308	ELABORAÇÃO DE PROJETOS EM LINGUÍSTICA APLICADA		2	2	0	30
	TOTAL			13			240
TOTAL DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DO CURSO				167			2865
TOTAL DE DISCIPLINAS OPTATIVAS DO CURSO				12			180
TOTAIS DO CURSO				179			3045

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da IES escolhida para como contexto desta pesquisa (UFAM, 2019, p. 21).

A seguir, o Quadro 1, também retirado do PPC (UFAM, 2019, p. 21):

Quadro 2 – Disciplinas Optativas

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA INGLESA					
SIGLA	DISCIPLINA	CR	CT	CP	CHT
	INTRODUÇÃO À LITERATURA INFANTO-JUVENIL	2	2	0	30
	TEORIA DO TEATRO	2	2	0	30
IHE312	LITERATURA E SEXUALIDADE	2	2	0	30
IHE313	TEORIA DO CONTO: INTRODUÇÃO E PRAGMÁTICA	2	2	0	30
	HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA	2	2	0	30
	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	2	2	0	30
IHE294	INTRODUÇÃO A ANÁLISE DO DISCURSO	2	2	0	30
	TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	2	2	0	30
IHE115	CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA	2	2	0	30
IHE162	ESTRUTURA DA LÍNGUA INGLESA: TÓPICOS ESPECIAIS	2	2	0	30
IHE304	INTRODUÇÃO A LINGUÍSTICA APLICADA	2	2	0	30
IHE161	LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA: TÓPICOS ESPECIAIS	2	2	0	30

	LITERATURA E CINEMA I	2	2	0	30
	LITERATURA E CINEMA II	2	2	0	30
	LITERATURA E CINEMA III	2	2	0	30
IHE163	METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: TOPICOS ESPECIAIS	2	2	0	30
	METODOLOGIA DO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	4	4	0	60
IHE309	PRAGMÁTICA	4	4	0	60
IHE043	TRADUÇÃO: INGLÊS – PORTUGUÊS	4	4	0	60
	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS	2	2	0	30
	FUNDAMENTOS DO ENSINO – APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS	2	2	0	30
	ELABORAÇÃO, FORMATAÇÃO E REVISÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS	2	2	0	30

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso Letras – Língua e Literatura Inglesa da IES escolhida para esta pesquisa (Ufam, 2019, p. 22).

Entre todas essas disciplinas destaco as de Prática Curricular I, Prática Curricular II, Prática Curricular III e Prática Curricular IV, focos desta pesquisa. Acrescento ainda, o Plano de Curso dessas disciplinas Prática Curricular I, II, III e IV, considerando os objetivos neles mencionados neste documento: “identificar os tipos de formação do professor e sua importância para o efetivo fazer educacional” (destaque meu) e “pensar criticamente o papel do professor de línguas no século 21” (destaque meu). Levando em consideração que o curso e a disciplina mencionados contemplam os objetivos desta pesquisa o contexto escolhido foi o Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa de uma IES, mais especificamente as disciplinas Prática Curricular I, II, III e IV que são ministradas no primeiro, segundo, no terceiro e no quarto semestres, respectivamente.

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes foram oito alunos que já haviam cursado as disciplinas Prática Curricular I, II, III e IV. Cinco alunos da turma de 2019/1, que já haviam cursado Prática Curricular I e II, referidos nesta pesquisa como Grupo 1 e três alunos da turma 2018/1 que já haviam cursado Prática Curricular I, II, III e IV, referidos nesta pesquisa como Grupo 2.

Cabe ressaltar que os nomes adotados, para me referir aos participantes, são fictícios, foram escolhidos por mim, garantindo, assim, o anonimato conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE C).

O objetivo era que o maior número de alunos das turmas participasse desta pesquisa, no entanto, devido às restrições da COVID-19 não foi possível contato direto com todos. Os alunos selecionados foram convidados a participar por meio de mensagem enviado pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp* e, após aceitarem de forma voluntária a participar da pesquisa, receberam por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C). Os detalhes sobre o perfil dos participantes, apontados a seguir, foram obtidos por meio do Questionário de Perfil e Investigativo (APÊNDICE A) e apresentados nos Quadros 3 e 4:

Quadro 3 – Perfil dos Participantes, parte 1:

Participantes que já haviam cursado as disciplinas Prática Curricular I e Prática curricular II		
Nome fictício	Faixa etária	Motivo da escolha do curso
Ana	25 anos	Paixão pelo estudo da língua inglesa
Beto	28 anos	Se identifica com o idioma
Helena	28 anos	Fala inglês fluente desde criança; oportunidades profissionais na área de LI
Lara	19 anos	Inspirada por professores
Marcelo	22 anos	Já era instrutor de idiomas

Fonte: Elaborado pela autora com base no Questionário de Perfil e Investigativo (APÊNDICE A).

A seguir, o Quadro 4, que apresenta o perfil dos participantes, parte 2:

Quadro 4 – Perfil dos Participantes, parte 2:

Participantes que já haviam cursado as disciplinas Prática Curricular I, Prática Curricular II, Prática Curricular III e Prática Curricular IV		
Nome fictício	Faixa etária	Motivo da escolha do curso
Clara	21 anos	Identificação com a língua

		inglesa; Admiração por professores que teve ao longo da vida
Pedro	27 anos	Desenvolver proficiência em inglês; O curso tem um bom nível de empregabilidade
Taís	22 anos	Ser professora; Gostar da língua inglesa

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Questionário de Perfil e Investigativo (APÊNDICE A).

Quanto a escolha do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, observa-se que para alguns foi por afinidade com o idioma, para outros por incentivo de professores durante a vida escolar ou familiares ou por já estarem inseridos no mercado de trabalho, como professores de cursinhos e escolas.

No próximo subcapítulo, descrevo os instrumentos para a geração de dados.

2.4 Instrumentos de geração de dados

Os instrumentos de geração de dados escolhidos foram: Questionário de Perfil e Investigativo (APÊNDICE A) e Autobiografia (APÊNDICE B). O Questionário de Perfil e Investigativo foi aplicado a todos os participantes da pesquisa e a Autobiografia apenas para os três participantes que já haviam cursado as disciplinas Prática Curricular até a unidade IV.

Para se entender melhor a escolha de questionário como instrumento dessa pesquisa, recorro a Gerhardt e Silveira (2009, p. 69) que o definem como:

[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

Mais especificamente sobre o Questionário de Perfil e Investigativo, de acordo com Burns (1999) “[...] é necessário construir questões claras e certificar-se de que a maneira que elas foram produzidas vai levar aos tipos de informações que a pesquisa

busca obter”. O Questionário de Perfil e Investigativo (APÊNDICE A) teve como objetivo levantar informações para se traçar o perfil dos participantes da pesquisa e obter dados que possibilitaram responder às perguntas de pesquisa. Esse instrumento foi elaborado com base em Branquinho (2017), Kaneko-Marques (2011) e Monteiro (2009; 2014). Levando-se também em consideração, as contribuições oferecidas pela Profa. Dra. Mariana da Silva Cassemiro, durante o exame de qualificação.

Quanto à Autobiografia foi elaborada com base em um roteiro (APÊNDICE B), com base em Monteiro (2012), para os participantes que já cursaram as disciplinas Prática Curricular até a unidade IV, para que eles nomeassem, crenças trazendo suas experiências e inquietações desde a escolha pelo Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, até o presente momento.

Nesse contexto de formação de professores, a pesquisa com Autobiografia pode ser entendida como instrumento para a construção de espaços colaborativos de reflexão crítica. A Autobiografia como instrumento desta pesquisa, entrelaça a narrativa da vida dos participantes às abordagens da experiência acadêmica sobre o projeto do curso e sobre as condições e modos em que estão sendo desenvolvidos os estudos. Isso implicou na análise das disciplinas em questão, dos campos do conhecimento abordados como crenças e formação de professores, da forma de ensino, das práticas pedagógicas, dos percursos intelectuais, dos campos de atuação profissional, ou seja, das diferentes formas de desenvolvimento do curso e da trajetória acadêmica dos estudantes. Segundo (MONTEIRO, 2012) esse instrumento tem sido muito utilizado no campo da formação de professores para o ensino-aprendizagem de línguas, e como aponta Rodrigues-Júnior (2010, p. 141), têm sido usadas “[...] como base fundante para se vislumbrar como a aprendizagem acontece, como a formação profissional se dá e, sobretudo, como as histórias de vida influenciam o processo de aquisição de línguas, materna ou estrangeira”. Dessa maneira, vê-se que, por meio das crenças reveladas nas autobiografias, foi possível compreender as questões investigadas nesta pesquisa.

Por meio da Autobiografia, motivados a se perceberem, nasce um momento de reflexão e voz do aluno participante da pesquisa, como expõe Magno e Silva (2010, p. 290) “[...] o sujeito ao relatar sua experiência de aprendizagem, conscientiza-se dela, analisa-a e pode, a partir dos elementos levantados, alterar o curso de sua ação ou focar seus esforços naquelas ações que se mostraram mais produtivas”, ou seja,

a possibilidade de (trans)formação, de aprender, de ser outro, o que é ao meu ver um processo de formação e também de motivação.

2.5 Procedimentos de geração de dados

Os procedimentos de geração de dados envolveram, primeiramente, entrar em contato com a professora que ministrou essas disciplinas em 2018/1 e 2019/1. Após sua anuência, da do Coordenador do Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa e do diretor da Faculdade de Letras, enviei um e-mail para os alunos e mensagem para o grupo de *WhatsApp* das turmas explicando sobre a pesquisa e convidando-os a participar.

Aos alunos que se voluntariaram a participar foram enviados o Questionário de Perfil e Investigativo (APÊNDICE A) para aqueles que cursaram as disciplinas Prática Curricular I, II, III e IV, o roteiro para Autobiografia (APÊNDICE B) apenas para os alunos que cursaram Prática Curricular I, II, III e IV e o TCLE (APÊNDICE C), encaminhados via e-mail (devido à pandemia ocasionada pela COVID-19) e os alunos os encaminharam de volta após o responderem.

Ressalto que um dos problemas encontrados foi que, logo após o envio do TCLE (APÊNDICE C), do Questionário de Perfil e Investigativo (APÊNDICE A) e do roteiro para Autobiografia (APÊNDICE B), nem todos os participantes o responderam, o que exigiu que eu insistisse, abordando-os novamente via *WhatsApp*. A intenção inicial era que pelo menos cinco alunos de Prática Curricular I e II e cinco alunos de Prática Curricular III e IV participassem da pesquisa, totalizando dez participantes, mas apenas oito participantes findaram por tomar parte.

Após apresentar os procedimentos de geração de dados, a seguir, os procedimentos que permitiram analisar os dados, já expondo a organização das categorias de análise.

2.6 Procedimentos de análise de dados

Quanto as abordagens de análise e de interpretação de dados existentes na pesquisa qualitativa a mais comumente usada segundo Minayo (2008, p. 11) é a análise de conteúdo, por isso, foi escolhida como procedimento de análise de dados desta pesquisa.

A análise de conteúdo é definida por Bardin (2009, p. 30) como “[...] um método

muito empírico, dependente do tipo de 'fala' a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo". A autora ainda reforça que "[...] não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo" (2009, p. 31), dessa forma pode-se dizer que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de dados, inferências reproduzíveis e válidas que podem ser aplicadas por pessoas diferentes em um mesmo contexto. Sendo as interpretações aqui apresentadas sujeitas a outros olhares e abertas a novas considerações.

Corroborando, encontro em Godoy (1995, p. 65) que a análise de conteúdo:

[...] consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

Godoy (1995, p. 65) afirma, ainda, que o desenvolvimento de pesquisas qualitativa gerou uma "[...] diversidade de métodos de trabalho, estilos de análise e a apresentação de resultados e diferentes considerações quanto aos sujeitos, tendo, porém, como técnica mais usual, a análise de conteúdo".

Sendo assim, após leitura cuidadosa, organizei as respostas dadas aos instrumentos, sobre a mesma pergunta em um único arquivo, para alinhar melhor a análise dos dados. Em seguida, agrupei as respostas dadas aos instrumentos do grupo 1, turma de Prática Curricular I e II e do grupo 2, turma de Prática Curricular III e IV. Depois buscou-se encontrar relação entre os dois grupos, se existe relação entre as crenças de ambos e também buscou-se analisar as crenças em particular de cada grupo e as crenças mais relevantes de cada participante. Finalizando a análise, apresento os dados demonstrando como os grupos e as relações entre eles explicam as perguntas da pesquisa.

Neste capítulo, foi apresentada a metodologia adotada para a condução da pesquisa e foram expostos a justificativa da escolha da metodologia, o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos que foram utilizados para realizar a geração dos dados, assim como os procedimentos de geração e análise dos dados.

A seguir, o terceiro e último capítulo, que apresenta os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para desenvolver uma postura reflexiva nos professores, não basta que os formadores adotem-na “intuitivamente” em seu próprio trabalho. Eles devem conectar essa intuição a uma análise do ofício do professor, dos desafios da profissionalização e do papel de formação inicial e permanente na evolução do sistema educativo. (PERRENOUD, 2002, p. 186)

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados alcançados nesta investigação, respondendo às perguntas de pesquisa aqui retomadas:

- Quais são as crenças de alunos sobre a formação de professores para o ensino-aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira baseada na teoria crítico-reflexiva? Mais especificamente
- Quais são essas crenças após o primeiro período de aulas?
- Quais são essas crenças após o quarto período de aulas?

Ressalto que os dados aqui expostos foram extraídos dos instrumentos utilizados, Questionários de Perfil e Investigativo (APÊNDICE A) e da Autobiografia (APÊNDICE B) que revelou as crenças dos participantes da pesquisa quanto as questões colocadas.

Saliento que alguns trechos do texto estão em negrito para se destacar dados julgados relevantes. Detalhe adotado por mim para a análise e interpretação dos dados, como segue.

Portanto, os subcapítulos que seguem apresentam: no primeiro, crenças de alunos quanto a formação de professores para o ensino-aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira à luz da teoria crítico-reflexiva; no segundo, crenças de alunos sobre sua formação como professores a partir do primeiro período do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa; e no terceiro, crenças de alunos sobre sua formação como professores no quarto período do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa.

3.1 Crenças de alunos quanto a formação de professores para o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira à luz da teoria crítico-reflexiva

É a partir da definição de crenças que a análise dos dados em questão se inicia.

Retomando, crenças são “[...] interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente” (MASTRELLA, 2005, p. 120). Na definição, é possível entender a ênfase na questão do social no processo de construção das crenças. Apesar de seu aspecto individual, elas são resultantes de interação, de interpretação, de ressignificação.

Sendo assim, como falar e analisar crenças, sem trazer o enfoque para os aspectos que as representam? Tendo em vista essa necessidade é que este trabalho enfoca crenças de alunos sobre sua formação como professor.

A primeira pergunta deste questionário foi elaborada com intuito de conhecer um pouco mais do perfil dos participantes, o porquê de o participante optar pelo curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa. As crenças tomaram três rumos distintos.

Para alguns a escolha sucedeu por afinidade com a língua inglesa. Para Beto:

*“[...] porque eu me **identifico** com o idioma”* (Q.P.I/ P1)

Para Taís:

*“[...] por **gostar** muito da língua inglesa”* (Q.P.I/ P1)

Para Clara:

*“[...] sempre me **identifiquei** com a língua inglesa”* (Q.P.I/ P1)

Houve também motivação vinda de terceiros, como para o Lara:

*“[...] **inspirada por professores** do cursinho”* (Q.P.I/ P1)

Para Ana:

*“[...] **influências de membros da minha família** que são professoras de Língua Inglesa”* (Q.P.I/ P1)

Para Clara:

*“[...] sempre **admirei bons professores** [...] vi, no curso, a oportunidade de fazer o mesmo, impactar a vida de outras pessoas”* (Q.P.I/ P1)

Para outros alunos os motivos foram profissionais, para Marcelo:

*“[...] eu havia **ingressado como instrutor** de idiomas em escola de cursos livres”* (Q.P.I/ P1)

Para Pedro:

*“[...] analisei e percebi que esse curso tem um **bom nível de empregabilidade**”*
(Q.P.I/ P1)

Para Ana:

*“[...] seguindo minha **experiência trabalhando em uma escola**”* (Q.P.I/ P1)

E para Helena:

*“[...] minhas **oportunidades profissionais** desde muito jovem foram na área de LI”. (Q.P.I/ P1)*

Nota-se que independente do motivo, os participantes já tinham um contato prévio com a língua inglesa como língua estrangeira.

Dando início as perguntas investigativas, a segunda pergunta do questionário diz respeito às crenças dos participantes quando ingressaram no curso de Letras. Ana argumenta que:

*“[...] sempre soube que não seria apenas um curso para aprender inglês e sim **formar professores qualificados** para a área, mas sempre soube das **dificuldades** que um professor de línguas estrangeiras enfrenta. Minhas crenças em relação a este processo de formação, no entanto, ainda eram baseadas em alguns métodos tradicionais”* (Q.P.I/P2)

Em contraste, as crenças de Pedro enfatizam que:

*“[...] eu havia feito um curso de inglês por mais ou menos 06 meses e acreditava que esse básico era suficiente pra começar o curso de Letras- Língua e Literatura Inglesa, mas a verdade é que o **meu nível de inglês não era suficiente** para acompanhar as aulas e tive que procurar um cursinho de inglês para poder assim continuar os estudos da graduação. O curso se mostrou muito mais difícil do que esperava, pois desde o início já era necessário ter uma boa desenvoltura no idioma tanto escrito como falado”* (Q.P.I/P2)

Observa-se que são crenças que caminham em sentidos opostos. Ana acredita que o Curso de Letras forma professores para o mercado de trabalho, levando em

consideração os desafios da profissão. Segundo Ana, o curso não diz respeito apenas ao ensino da língua inglesa. Ana faz referência as dificuldades que um professor de línguas estrangeiras enfrenta. A pergunta que me vem à mente é “quais são essas dificuldades?”. Ana não detalhou. Recorro a Oliveira (2009, p. 22) que fala a respeito das dificuldades do ensino de LE:

[...] A realidade do ensino apresenta dificuldades variadas para a realização do trabalho pedagógico, como, por exemplo, carga horária reduzida, elevado número de alunos na sala de aula, alunos com níveis diferentes de proficiência na mesma sala, escassez ou ausência de recursos didáticos adequados para a aprendizagem de línguas”.

Pode-se considerar também essas questões crenças do ensino-aprendizagem de LE de Ana como professora em formação, apesar de não ter especificado em sua resposta.

As crenças de Pedro estão voltadas ao ensino da língua inglesa, pois acreditava que o seu nível de inglês não era suficiente para acompanhar as aulas do curso, teve dificuldades em relação a escrita e fala em LI, levando-o a procurar auxílio em um cursinho de inglês. Pedro não cita crenças a respeito da sua formação como professor em outros aspectos.

Quando questionados sobre quais conhecimentos e habilidades são considerados importantes para um professor de língua inglesa, Clara argumenta que:

*“Um professor de língua inglesa deve ser atencioso, tolerante, criativo e mais importante, **adaptável**. Estar preparado para lidar com diferentes tipos de inteligências, alunos que aprendem de maneiras diferentes e **se adaptar diante do contexto em que está inserido**”* (Q.P.I/P.6)

Beto considera importante:

*“**Estudar sobre sua prática** e estar sempre atualizado sobre ela, e ser criativo para conseguir **extrair o melhor de cada aluno**”* (Q.P.I/P6)

Para Marcelo o professor de língua inglesa deve:

*“Ter domínio do idioma e **entender o contexto ao qual ele está inserido** para que não se gere frustrações na **relação professor-aluno**”* (Q.P.I/P.6)

Observa-se que Clara, Beto e Marcelo acreditam e seguem a mesma linha de

pensamento. Segundo eles o professor de língua inglesa deve levar em consideração o contexto em que está inserido e os alunos com quem está lidando, para que haja um bom desenvolvimento na relação aluno-professor, ou seja, no ensino-aprendizagem da língua estrangeira estudada.

Ainda respondendo a mesma pergunta, mas com um olhar diferente, as crenças de Lara revelaram que o professor:

*“[...] coloque em primeiro lugar os seus alunos, e que possa **despertar** neles, também, o pensamento crítico-reflexivo” (Q.P.I/P.6)*

Sob esse mesmo olhar, Ana acredita ser importante que o professor:

*“[...] nunca deixar de ser **crítico-reflexivo** e continuar buscando novos conhecimentos para não ficar “parado no tempo”. Os dias atuais pedem uma **educação transformadora** e política e acredito que os professores precisam estar cada vez mais preparados para as turbulências que seguem a vida de um profissional de Língua Inglesa, em especial no ensino público onde há tantos problemas como a desvalorização do ensino de línguas que causa desilusão em professores e alunos” (Q.P.I/P.6)*

Ressalto ainda as crenças de Helena, para quem:

*“[...] é papel de professor apresentar fatos e argumentos, para incitar alunes a construir a própria opinião acerca do que foi apresentado, ou seja, é **desconstruir** a mecanização e homogeneização de **pensamento à qual estes são submetidos**. É dar o suporte para que alunes caminhem em direção à **construção do seu senso crítico**” (Q.P.I/P.6)*

Vê-se, pois, nas crenças reveladas por Lara, Ana e Helena posicionamentos à luz da teoria crítico-reflexiva. As participantes acreditam na ideia de que o ter uma postura crítica-reflexiva é uma habilidade importante para um professor de LI. Como discutido no referencial teórico desta pesquisa, com base em Vieira-Abrahão (2004, p. 54), a capacidade de reflexão sobre a prática se torna essencial na **(trans)formação** profissional do professor de línguas, destacando a necessidade de se fazer pensar em sua condição como futuro docente.

A seguir, descrevo as crenças dos alunos participantes desta pesquisa em

relação a sua própria formação.

3.2 Crenças de alunos sobre sua formação como professores a partir do primeiro período do curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa

Neste subcapítulo, baseado no Questionário de Perfil e Investigativo (APÊNDICE A), trago as crenças dos alunos participantes desta pesquisa que cursaram apenas as disciplinas Prática Curricular I e Prática Curricular II. Como demonstrado anteriormente no *item 2.2, quadro 1*, estas são disciplinas ofertadas no primeiro e segundo período, respectivamente, do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, ou seja, no início do curso.

Inicialmente, apresento as crenças dos participantes ao serem questionados se o Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da IES em questão está oferecendo uma formação adequada para a vida profissional. Todos responderam que sim. Destaco as crenças de Beto:

*“Acredito que sim, apesar de ainda estar no começo da formação, já foi possível vivenciar muitas situações da vida profissional. O fato de poder acompanhar as aulas de alguns professores na escola pública foi muito enriquecedor, pois fez com que eu pudesse repensar em muitos aspectos que ainda acontecem desde o tempo em que estudava no ensino fundamental/ médio com relação ao ensino-aprendizagem de inglês e que eu **como futura profissional na área, preciso fazer a diferença**” (Q.P.I/P.7)*

E as de Helena:

*“Gostaria que meus conhecimentos anteriores tivessem sido aproveitados de forma mais palpável, com aceleração de estudos ou nivelamentos, mas tudo que aprendi (e venho aprendendo) durante o curso está diretamente ligado à minha **melhoria em sala de aula**, a instigar em mim o desejo por **formação continuada** após a finalização da graduação, e a pensar sempre de que forma posso ativamente e de forma possível ajudar a construir um mundo mais justo” (Q.P.I/P7)*

Como demonstradas, as crenças em relação ao curso de Letras se aplicam de forma positiva. Quanto as expectativas dos participantes em relação aos períodos já

cursados, foi questionado se essas expectativas foram atendidas. Todos responderam que sim, como comprovam as crenças de Lara:

“Sim. Acredito que minhas expectativas foram mais do que atendidas. Tenho aprendido sobre metodologias de ensino, e, também, que não há receitas para dar aula” (Q.P.I/P.3)

E as de Helena:

“Em grande parte, sim. Porém, esperava produzir mais em Língua Inglesa, coisa reservada mais às matérias de Prática Oral e Língua Inglesa I a V. Imaginei que em outras disciplinas como Leitura, Literatura, Introdução à Linguística e Práticas também iríamos redigir e ler em LI. Até agora fora das matérias específicas, isso foi pouco trabalhado em minha opinião” (Q.P.I/P.3)

Posteriormente, foi questionado aos participantes da pesquisa, como eles avaliam as disciplinas Prática Curricular I e Prática Curricular II. Beto nos diz que:

*“No começo [...] tinha dúvidas sobre o que seria essas disciplinas, porém, depois que tivemos a primeira aula, percebi o quanto essa disciplina amplia nossos horizontes com relação a **nossa formação** e principalmente na nossa forma de atuar como profissional futuramente” (Q.P.I/P.4)*

Lara discorre:

*“Avalio as disciplinas de Prática Curricular 1 e 2 como sendo disciplinas **essenciais no início da formação**. Através delas aprendi novos conceitos, e a desmistificar outros. Estudei sobre metodologias de ensino e aprendi sobre o **pensamento crítico-reflexivo**” (Q.P.I/P.4)*

Para Ana:

*“[...] são as disciplinas que considero as mais importantes para o aluno ingressante, especialmente Prática Curricular I, onde surge o primeiro contato sobre o que é de fato a **formação de professores nos dias atuais**, onde ocorre a primeira quebra de velhos conceitos e o estímulo para as primeiras ideias que podem ser*

fortalecidas em Prática Curricular II e no decorrer do curso” (Q.P.I/P.4)

Observa-se que há um posicionamento positivo em relação às disciplinas Prática Curricular I e II. Observa-se também que as disciplinas proporcionaram uma reflexão a respeito de suas próprias formações como professores, dados que já respondem indiretamente o próximo ponto ao serem questionados se nas disciplinas Prática Curricular I e II houve oportunidade de reflexão e/ou discussão e/ou leitura sobre a formação de professores crítico-reflexivos. Todos responderam que sim. Destaco as crenças de Beto:

*“[...] acredito que todo esse processo de ler, refletir e discutir foi fundamental para eu me tornar uma pessoa que enxerga com **outro olhar a questão da formação de professores críticos-reflexivos** [...] tive a oportunidade de pensar diferente em relação a alguns assuntos em que eu já tinha uma opinião pré-concebida” (Q.P.I/P.5)*

Lara:

*“[...] aprendemos através da visão de vários autores que o professor crítico-reflexivo é aquele que se põe na posição de **educador transformador**, avaliando sua própria prática” (Q.P.I/P.5)*

E por último as crenças de Ana:

*“[...] a abordagem do assunto era feita através de leituras, discussões sobre artigos voltados para o tema, estudos dirigidos de filmes sobre o tópico e muitas vezes redigimos resenhas e parágrafos críticos a fim de **estimular o pensamento crítico** e por fim, as observações em sala de aula em escolas que fizemos em PC II foram importantes para que pudéssemos **refletir** acerca da **formação de professores**” (Q.P.I/P.5)*

Nota-se que além das possibilidades de reflexão houve também mudanças de crenças e pensamentos. No geral, todos consideram importante a reflexão sobre formação de professores crítico-reflexivos. A próxima questão analisada fala das crenças dos participantes sobre o que é formação de professores crítico-reflexivos e como essa formação deve se realizar. A seguir destaco as crenças de Beto:

*“[...] é uma formação em que o aluno **desenvolve seu pensamento crítico**,*

desta forma, ele começa a se questionar e não a aceitar tudo como verdade absoluta; O aluno passa a atuar mais, pois compartilha suas experiências e conhecimentos com os professores; e começa a pensar no seu contexto social e como isso pode fortalecer a sua identidade para a vida profissional futuramente” (Q.P.I/P.8)

Destaco também as crenças de Marcelo:

*“[...] a formação deve seguir sempre **engajando a reflexão**, como foi feito em PC 1 e PC2, com todo o preparo do material adequado para tal, envolvimento de discussões sobre o que é ser professor – já feito pelas disciplinas – e a possibilidade de sempre **trocar experiências**” (Q.P.I/P.8)*

E as de Ana, para quem:

*“[...] esse processo de formação ocorre quando o então discente tem noção da sua **realidade social, histórica e cultural** e percebe que pode **transformá-la**. O professor modifica o ambiente ao mesmo tempo em que é transformado, isto num ponto de vista vygotskiano. Eu acredito fielmente que para ser um profissional crítico-reflexivo, logo no início de sua formação, o indivíduo deva deixar de lado a ideia tradicional de que apenas ele/ela detém todo o conhecimento e ver o aluno como um agente crítico capaz de transformar juntos o meio social, sem esquecer de suas vivências individuais” (Q.P.I/P.8)*

Para esses participantes uma formação crítico-reflexiva está baseada na reflexão, e através da reflexão há possibilidades de transformação. Transformação de crenças pré-existentes, transformação do meio social.

Finalizando este subcapítulo, destaco as crenças de Helena sobre o que é ser um professor crítico-reflexivo:

“[...] é aquele que ouve alunes e lhes deixa serem protagonistas do próprio aprendizado, de modo que desenvolvam opiniões e criticidade, sabendo argumentar e apresentar seus pontos, e que entende que sua prática pode ser transformadora de realidades” (Q.P.I/P9)

Recorro a Vieira-Abrahão (2014, p. 287), que defende o que é chamado de “desempacotamento das crenças”, pois o aluno quando chega no primeiro ano do

Curso de Letras já passou por muitos anos na escola. Foram anos sentado em uma sala de aula, observando os professores, vivenciando diferentes práticas e comportamentos. Desta forma, ele vai construindo crenças sobre o que é ensinar língua estrangeira, sobre o que é avaliar e o que é aprender língua estrangeira. A autora ressalta que “[...] nós não podemos dizer que existem crenças certas ou erradas, mas talvez incompatíveis com as teorias contemporâneas sobre ensinar e aprender”. Observa-se que uma das crenças dos participantes é que ensinar língua estrangeira é ensinar gramática e vocabulário, porém, temos hoje outra concepção de língua que seria a linguagem como prática social. Neste sentido, torna-se interessante que alunos revejam suas crenças, que trazem consigo sobre o ensino de línguas, nos períodos iniciais da graduação.

No próximo subcapítulo, apresento as crenças dos participantes da disciplina Prática Curricular I, II, III e IV.

3.3 Crenças de alunos sobre sua formação como professores no quarto período do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa

Neste subcapítulo, baseado no Questionário de Perfil e Investigativo (Apêndice A) e na Autobiografia (APÊNDICE B), trato crenças dos alunos participantes desta pesquisa que cursaram as disciplinas Prática Curricular I, Prática Curricular II, Prática Curricular III e Prática Curricular IV. Como demonstrado anteriormente no *item 2.2, quadro 1*, estas são disciplinas são ofertadas no primeiro, segundo, terceiro e quarto período, respectivamente, do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, ou seja, do início até a metade do curso.

Início com a análise do Questionário de Perfil e Investigativo resgatando as crenças dos participantes em relação a formação oferecida pelo Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da IES em questão, se está ou não sendo adequada para a vida profissional. As crenças foram divergentes. Clara acredita que “*sim*”, sem comentar a respeito. Para Taís “*em partes*”, pois:

“[...] Além das disciplinas, o curso oferece oportunidades de participar de atividades extras, como o CEL, PIBIC e Monitoria, que são excelentes e expandem nossas experiências como estudantes; porém, sinto que faltam oportunidades de outras experiências possíveis dentro da área de Letras e, quando aparecem tais

oportunidades, normalmente são chamados apenas alunos específicos selecionados pelos professores. Também não sinto incentivo a buscar novas oportunidades por conta própria, visto que parece existir um tipo de barreira contra iniciativas que não beneficiem diretamente o nome da Instituição” (Q.P.I/P.7)

Pedro acredita que “*não*”, pois:

“[...] deveriam existir mais atividades e projetos como residências pedagógicas, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE) e Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) que nos levassem para dentro das escolas públicas, pois acredito que o objetivo do curso é a formação de professores para trabalhar em escolas públicas, sendo esse também o maior mercado de trabalho do professor” (Q.P.I/P.7)

Pode-se observar que diferentemente dos participantes de Prática Curricular I e II, início do curso, que entram no curso com crenças sobre a teoria, os participantes de Prática Curricular I, II, III e IV, metade do curso, tem crenças sobre a prática. A medida que avança, o aluno vê a importância da prática. Amparada por amplas discussões sobre a dicotomia entre teoria e prática no ensino de línguas (FINARDI; DALVI, 2012) valido a afirmação de Rajagopalan (2006) de que uma teoria não pode deixar de considerar aspectos da prática para que se cumpra seu papel. Nas palavras de Freire (1996, p. 32) “[...] o que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. Daí a necessidade de implementar nos cursos de formação de professores a pesquisa como alternativa de crescimento profissional para professores em formação.

A prática é um momento importante justamente pelo fato de permitir a reflexão de professores ainda em processo de construção identitária, possibilita a reflexão sobre crenças construídas ao longo de suas vidas e sobre o papel da língua, do professor no processo de ensino-aprendizado.

Em relação aos períodos que os participantes já cursaram, foi questionado se suas expectativas foram atendidas. Clara acredita que “*sim*”, sem comentar a respeito. Taís novamente acredita que “*em partes*”, pois:

“[...] gostei muito das disciplinas cursadas até agora, principalmente as relacionadas ao Inglês e Linguística. Apesar de ser um curso de Licenciatura,

esperava ter mais contato com outras áreas que o profissional de Letras pode trabalhar, como forma de complementar conhecimentos e experiências” (Q.P.I/P.3)

Já para Pedro, “*não*”, pois:

“O curso é totalmente diferente do que [...] esperava” (Q.P.I/P.3)

Mais uma vez observam-se opiniões divergentes sobre o Curso de Letras da IES, contexto da pesquisa.

Dando continuidade, pediu-se que os participantes avaliassem as disciplinas Prática Curricular I, II, III e IV, já cursadas por eles. Taís relata que:

“[...] Acredito que as quatro disciplinas poderiam ter sido resumidas em Prática Curricular I e II, pois com o passar do tempo tendo a mesma matéria, eu e muitos alunos passamos a considerá-la cansativa, por vermos conteúdos sempre muito similares e sem colocar os conhecimentos diretamente em prática durante as aulas” (Q.P.I/P.4)

Já Clara, avalia de forma positiva as disciplinas:

“[...] avalio como excelente. Abriram minha visão de mundo acerca da docência e muito do que engloba a educação da Língua Inglesa no Brasil. Além de me motivar muito acerca do curso. As aulas foram coerentes e os assuntos cobrados de forma clara e objetiva [...] engradeceram minhas técnicas e métodos acerca do ato de lecionar, aprendemos diferentes estratégias de ensinar a língua, como desenvolver material didático, como se portar em sala como um professor e aplicamos tudo isso em “mini-aulas”, onde colocamos nossas práticas em desenvolvimento e avaliamos tanto nosso trabalho como de nossos colegas” (Q.P.I/P.4)

Quanto a se houve oportunidade de refletirem sobre a formação de professores crítico-reflexivos nestas disciplinas, todos os participantes responderam que sim. Taís comenta que:

“Sempre discutimos e estudamos sobre essa formação em sala, também em outras disciplinas. A oportunidade de discutir e ouvir pontos de vista de outros professores ajudou a ter diferentes visões sobre o tema” (Q.P.I/P.5)

Sendo assim, os participantes foram questionados sobre o que eles entendem por uma formação de professores crítico-reflexivos. Destaco as crenças de Pedro que disse acreditar que:

*“[...] a formação de professores deve ter uma boa fundamentação teórica, mas também oportunidades de prática para que sirva de motor para **reflexão** e posteriores **mudanças**” (Q.P.I/P.8)*

Para finalizar o questionário de perfil e investigativos, os participantes descreveram suas crenças sobre o que é ser um professor crítico-reflexivo. Trago as crenças de Taís:

“O professor crítico-reflexivo é aquele que: é sincero apesar de tudo, e sempre atento e aberto a novas oportunidades, ideias e experiências. Que busca o melhor para seus alunos e tenta sempre se reinventar dentro e fora de sala de aula. É aquele que incentiva seus alunos a serem mais e buscarem pelo conhecimento de forma divertida e satisfatória, e não apenas como obrigação” (Q.P.I/P.9)

E as de Pedro, ao afirmar que:

“O professor crítico-reflexivo é aquele que está num processo constante de reflexão e mudança sobre sua atuação” (Q.P.I/P.9)

Nota-se que os participantes têm recebido orientação e oportunidades de reflexão sobre sua formação como professores de línguas.

Gimenez (2005, p. 184-185) propõe a discussão de alguns desses desafios embasados por três pressupostos a saber:

[...] O primeiro deles é o entendimento de que a formação é um processo de aprendizagem que leva em conta o aprendiz-professor e seus conhecimentos; [...] o segundo pressuposto é que a formação de professores tem sido um processo orientado para tomada de decisões. [...] O terceiro pressuposto é que a formação de professores é um projeto político para transformações sociais.

Percebe-se assim, que tais pressupostos representam um importante alicerce para os cursos de formação. A formação crítica considera os professores em formação como capazes de estabelecerem mudanças constantes em seu contexto e na

sociedade. A visão de transformação é essencial a essa perspectiva.

Antes de iniciar a análise das Autobiografias (APÊNDICE B), ressalto que este instrumento foi aplicado apenas aos participantes que já cursaram Prática Curricular I, II, III e IV, participantes estes que já estão na metade no curso de Letras. Com o objetivo de resgatar suas crenças em relação as práticas educativas que já vivenciaram durante esse percurso de quatro períodos. Eles foram motivados a se perceberem como participantes do processo de formação de professores crítico-reflexivos.

A seguir, transcrevo algumas crenças expostas nas autobiografias, iniciando com as de Pedro:

*“[...] minha mãe trabalhou como assistente administrativa numa escola municipal durante minha infância e isso me impactou significativamente. Durante parte da minha infância desejei ser professora, mas sempre ouvi coisas ruins a respeito da profissão: **professores trabalham muito e ganham pouco, professores são alvo de violência por parte dos alunos, professor precisa trabalhar os três horários para poder ter uma situação financeira razoável**, entre outros [...] ao analisar o mercado de trabalho percebi que há uma grande empregabilidade e isso me serviu com motivação. Escolhi o curso de Letras- Língua Inglesa, pois o inglês é um dos idiomas, senão o idioma mais falado do mundo e isso com certeza iria me abrir ainda mais portas para o mercado de trabalho. [...] **acredito que existem muitos aspectos nos quais preciso melhorar para me tornar uma boa professora** principalmente aqueles que têm relação ao idioma. Iniciei a graduação com um nível básico de inglês e foi muito difícil acompanhar o curso [...] **eu acredito que a formação de professores crítico-reflexivo deve ter uma boa fundamentação teórica, onde o professor saiba as legislações, leis e decretos que orientam sua profissão assim como textos e discussões sobre o papel do professor e da educação. Acredito também que devem existir atividades práticas que sirvam com laboratório para que os alunos possam se desenvolver como profissionais**” (AB de Pedro)*

Quanto a Taís, suas crenças foram:

“[...] tive a oportunidade de trabalhar em uma escola de inglês particular e me apaixonei pelo ambiente da sala de aula e por meus alunos [...] ingressei no curso de

Letras- Língua e Literatura Inglesa da UFAM. Continuei trabalhando como professora [...] estar em sala, como professora, sempre me trouxe muita paz e sensação de satisfação [...] me vejo muito curiosa em relação à docência e em relação a atuação do profissional de Letras de forma geral. Tento ser sempre participativa, principalmente nas disciplinas que sinto mais afinidade. Regularmente penso sobre meu futuro na profissão e que área gostaria de me especializar.

[...] (A formação de professores crítico-reflexivos) é uma formação extremamente importante, pois a partir dela teremos professores realmente capazes de atuar como docentes. O estudo das metodologias dá uma boa base para seguir e adaptar a sala de aula de forma inovadora e pensando nos alunos, no conteúdo e contexto em que todos estão inseridos” (AB, Taís)

Para finalizar, as crenças de Clara:

*“[...] minha família está toda inserida na educação. Logo, **acredito que o meio em que cresci me moldou e me influenciou para trilhar este caminho** [...] me vejo em desenvolvimento, **acredito que ainda há muito para entender e conhecer tanto da esfera linguística, como da esfera política** que engloba ser um professor de Língua Inglesa do Brasil [...] entendo que é de extrema importância que um professor, durante sua formação, aprenda a ser crítico-reflexivo. Saber consolidar com suas aulas aspectos do contexto em que está inserido e saber que está lidando com seres humanos, que as consequências de seus ensinamentos podem acarretar possíveis mudanças sociais, éticas e morais no espaço em que professor e aluno estão inseridos” (AB de Clara)*

Em destaque estão o que considero crenças. Observa-se que todos já tinham contato prévio com a língua inglesa ou com a área da educação, as influências familiares guiaram esses participantes até a escolha do curso de Letras. Dentre as crenças em destaque, ressalto a crença de que há muitos pontos negativos na profissão “professor”. É comum, infelizmente, ver esse tipo de crença no meio educacional, de modo geral, não só na área de Letras. Observa-se que as crenças dos alunos participantes desta pesquisa influenciam a motivação para aprender, as expectativas em relação às disciplinas, as percepções sobre a facilidade ou dificuldade em aprender a língua ou até mesmo na relação aluno-professor. Nesse sentido, Johnson (1992, p. 67) considera a compreensão das crenças “[...] essencial

para a melhora da prática dos professores e a preparação de programas de ensino, e afirma que eles podem se tornar mais conscientes sobre elas e sobre as inconsistências de suas práticas”.

Diante dessas análises, concluo que as crenças dos alunos participantes sobre formação de professores para o ensino-aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira à luz da teoria crítico-reflexiva são divergentes, levando em consideração as experiências pré-existentes dos alunos em relação ao curso de Letras. Inclusive, essas divergências entre crenças são necessárias e podem ser positivas, à medida que possam gerar reflexões por parte dos professores e dos alunos sobre suas crenças, visando melhoras no processo de ensino-aprendizagem.

As crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras influenciam a forma como as pessoas ensinam e aprendem. Elas podem ser sobre a importância da língua, a metodologia de ensino, ou a relação com o professor.

Algumas crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras são:

- A língua estrangeira é importante para o mundo atual
- A língua estrangeira é facilitada de acordo com a afinidade do aluno
- As atividades tradicionais são melhores para o aprendizado
- O professor é o principal responsável pela aprendizagem

As crenças também podem estar relacionadas à motivação do aluno. Quando as atividades não estão ligadas às crenças do aluno, o potencial para a frustração aumenta e a motivação diminui.

O estudo das crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é um assunto de interesse para pesquisadores da Linguística Aplicada, focando em como professores e alunos percebem o processo, influenciando ações em sala de aula. Essas pesquisas visam revelar visões subjacentes, permitindo melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos pedagógicos.

A seguir, as Considerações Finais, retomo os três objetivos que deram suporte à minha pesquisa e faço uma síntese dos resultados alcançados. Por fim, encerro com encaminhamentos para futuras pesquisas e menciono algumas contribuições advindas do processo de finalização desta pesquisa.

CONCLUSÃO

Escrever significa aqui interferir no processo, deixar-se marcar pelos traços do vivido e da própria escrita, reescrever textos e ser leitor de textos escritos e da história pessoal e coletiva, marcando-a, compartilhando-a, mudando-a, inscrevendo nela novos sentidos. O que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro (KRAMER, 2001, p. 114).

Neste momento, retomo alguns pontos da Introdução desta dissertação, evidenciando os objetivos propostos e enfatizando alguns pontos relevantes da análise dos dados. Na sequência, aponto possibilidades de futuras pesquisas. Por fim, apresento as considerações advindas do processo de finalização deste trabalho.

A proposta deste capítulo de encerramento vai além da síntese das descobertas, propondo uma reflexão sobre as implicações práticas e teóricas desta pesquisa para a educação, considerando seu alcance para além da instituição analisada.

Conforme explicitado na Introdução, iniciei esta pesquisa motivada pela minha própria necessidade de conhecer melhor, como professora e como professora formadora, a realidade de sala de aula e dos alunos envolvidos no ensino-aprendizagem de inglês. Esta pesquisa me trouxe muitos aprendizados, principalmente a respeito da formação de professores de línguas estrangeiras com um olhar reflexivo, aprendizados estes que desejo compartilhar com outros pesquisadores.

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Linguística Aplicada, que considera a linguagem como prática social (MOITA LOPES, 2006, p. 34), e teve por direcionamento os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Investigar as crenças de alunos sobre a formação de professores de inglês como Língua Estrangeira.

E como objetivos específicos:

- Depreender as crenças relacionadas à essa formação, baseada na teoria crítico-reflexiva, que vivenciam na graduação, e
- Confrontar as crenças de turmas diferenciadas, relacionadas à essa formação.

O trabalho foi desenvolvido por meio de um estudo de caso e teve como contexto turmas do Curso Letras – Língua e Literatura Inglesa de uma IES, mais especificamente uma turma de 2018/1 e outra de 2019/1, e, como participantes, cinco alunos da turma 2019/1 que cursaram a disciplina Prática Curricular I e II, e três alunos da turma 2018/1 que cursaram as disciplinas Prática Curricular I, II, III e IV. Como instrumentos geração de dados foram utilizados um Questionário de Perfil e Investigativo (APÊNDICE A) e Autobiografia (APÊNDICE B).

A análise dos dados revelou que as crenças dos futuros professores são variadas. Algumas estão ligadas à motivação, seja para aprender ou para ensinar, com vistas à carreira profissional. Outras crenças estão atreladas às experiências e vivências pré-existentes ao curso. Reafirmando que crenças a respeito do papel do professor são moldadas ao longo de uma série de eventos educacionais, e não só apenas durante o curso de formação de professores, e também eventos pessoais, como relações familiares ao longo da vida. A análise dos dados revelou também que os professores em formação estão recebendo orientação sobre o que é ser um professor crítico-reflexivo desde o primeiro período do curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa e estão tendo a oportunidade de refletirem sobre suas próprias práticas no decorrer do curso.

Como mencionado acima, as crenças dos futuros professores são variadas e merecem uma análise mais detalhada dentro dos cursos de formação de professores. Há um longo caminho a percorrer na tentativa de se compreender melhor as crenças dos futuros professores sobre o que é ser professor de línguas estrangeiras crítico-reflexivo. Se não se provocar reflexões sobre as crenças de professores em formação, corre-se o risco de ver futuros professores seguindo como modelo de ensino a maneira como aprenderam, acarretando dificuldades para a prática e o desenvolvimento docente.

Em relação às possíveis aplicações pedagógicas dos resultados da pesquisa, apresento uma sugestão. Ter consciência sobre suas crenças pode ajudar na compreensão das suas frustrações e dificuldades, sugiro análise continua sobre

crenças, não só sobre a formação de professores, mas crenças que envolvem toda a graduação, especificamente no curso de Letras. Assim, essas análises auxiliarão na prática docente de futuros professores, ou até mesmo, professores em serviço.

Como sugestão de trabalhos futuros, acredito que seria interessante mais pesquisas sobre crenças de professores em formação. Sugiro também, que os cursos de formação de professores voltem o seu olhar para as emoções no ensino de línguas, especialmente aquelas consideradas “ruins”, pois são um sinal de que algo precisa ser problematizado, a fim de contribuir para que mais professores não desistam da sua profissão. Esse tipo de pesquisa pode explicitar aspectos sobre motivação dos alunos e professores para o ensino. Assim, pesquisas futuras poderiam investigar: a) as crenças e emoções envolvidas na relação entre professores em formação e professores em serviço; b) crenças negativas sobre ser professor de línguas; c) a influência das crenças no processo de ensino-aprendizagem e d) as emoções presentes na prática dos professores em sala de aula.

Penso, também, que os resultados desta pesquisa podem fomentar e subsidiar, assim como Branquinho (2017) e Castro (2017), discussões nos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs de Letras da UFAM e também do Projeto de Pesquisa “Formação de professores de línguas face as demandas socioculturais de ensino-aprendizagem”, coordenado pela professora Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, que por sua vez faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (LADI) da UFAM, liderado pelas professoras Dra. Fernanda de Los Rios Mendonça e Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro e a quem mais possa interessar.

Enfim, durante a elaboração desta dissertação algumas questões me chamaram a atenção e, a seguir, exponho considerações sobre elas.

Primeiramente a que diz respeito ao que é discutido por Barcelos (2015, p. 315) sobre o estudo da relação entre crenças, emoções e identidades. Os três conceitos são geralmente descritos de forma semelhante em alguns estudos, Barcelos (2015, p. 315) ressalta que “As identidades são múltiplas, dinâmicas, híbridas, contestadas e conflituosas; as crenças são complexas, dinâmicas e contraditórias; e as emoções são ativas, interativas, processuais e construídas cultural, social e discursivamente”. Dessa forma, vejo nesse contexto, assim como em outros que tratam da questão de crenças no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, um amplo campo para

investigações. O que me traz algumas inquietações e desejo de levar adiante está pesquisa, investigando as crenças juntamente com as emoções e identidades.

A segunda questão diz respeito ao termo “professor crítico-reflexivo”. Esse termo me fez repensar que ser crítico-reflexivo deveria ou deve ser um pressuposto quando se trata de ser professor, mas no decorrer desta pesquisa pude perceber como adjetivo. Isso me fez refletir sobre meu papel como professora formadora. Estamos errando como professores formadores? Quando se fala em “ser professor” já deveria estar implícito na palavra a imagem de um professor problematizador, que reflete sobre suas práticas. Mas nota-se que em alguns momentos há distinção de que uns são professores crítico-reflexivos e outros não. Sendo assim, fica a reflexão. Estamos sendo professores crítico-reflexivos?

Esta pesquisa ainda que limitada a alguns participantes, contribui para uma reflexão crítica dos professores em formação de LE. Propiciando a conscientização da necessidade de serem sujeitos de suas próprias práticas docentes, não somente reproduzindo o ensino tradicional. Assim, tendo em vista a discussão nesta pesquisa, é pertinente ressaltar que os resultados das análises desta investigação possam servir de contribuições para se pensar e repensar a sala de aula no curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa, e também em outros cursos de licenciatura enquanto espaço democrático de ensino-aprendizagem.

Devido a isso, verifica-se a importância de um estudo como este, ao passo que alunos e professores precisam estar conscientes de suas próprias crenças. É cuidando da formação dos professores e fazendo disso uma prioridade que contribuiremos para a melhoria da educação de modo geral.

Este estudo, como é típico em pesquisas, apresenta algumas limitações que devem ser consideradas ao avaliar e interpretar seus resultados. A principal delas é a maneira como se procedeu o contato com os participantes e como os dados foram coletados, devido a pandemia da COVID-19 esses procedimentos foram feitos de maneira remota, o que a meu ver pode ter afetado ou causado um distanciamento entre pesquisador e participantes, considerando que o contato presencial proporciona uma certa intimidade que poderia fazer diferença na abordagem e respostas dos participantes. Portanto, futuras pesquisas podem abordar essas limitações, ampliando a amostra de participantes e incorporando uma variedade de métodos de coleta de dados.

A pesquisa destaca ainda que, embora as crenças sejam construções individuais, elas são influenciadas pelo contexto sociocultural e pelas experiências de cada pessoa. Além do mais, a pesquisa oferece uma oportunidade para o diálogo e a criação de ambientes de discussão, permitindo que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem trabalhem juntos na busca de soluções para os desafios enfrentados. Portanto, o estudo ressalta a importância das iniciativas individuais e coletivas na superação das crenças desfavoráveis e na transformação da educação, contribuindo para que os alunos se tornem mais autônomos em seu processo de formação e motivados a desenvolver suas habilidades no ensino-aprendizagem de inglês como LE.

As experiências, pessoal e profissional, vividas ao longo desta jornada, da construção desta pesquisa me acompanharão ao longo da minha vida. A pandemia ocasionada pela COVID-19 nos fez mudar a rota algumas vezes, manteve-nos distantes fisicamente, mas ficamos firmes diante das dificuldades. Somos todos vitoriosos por ter lutado todos os dias em busca dos nossos sonhos. Avante!

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D. M.; MARGONARI, D. M. O processo de formação de educadores em Língua Inglesa: relato de uma experiência. **Contexturas**, n. 6, p. 11-24, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, p. 78. 2008.
- ARAGÃO, R. C. **Reflexão, linguagem e emoção na pesquisa sobre crenças**. Caderno de Resumos III CLAFPL, 2010.
- ARAGÃO, R. C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-ANDRADE, M. R. (Org.) **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p.163-189.
- ARAÚJO, I. S. **O ENSINO DE LINGUA ESTRANGEIRA/INGLÊS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A PERSPECTIVA DO PROFESSOR E DO ALUNO**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2017.
- ARAÚJO, L. A.; MONTEIRO, M. F. C. Portfólios avaliativos no ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso. **Caminhos em Linguística Aplicada**. Taubaté, SP. v. 22. n. 1 p. 73-91, 2020.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 188f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.
- BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers and students language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. Tese de doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n.1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156. 2004.
- BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras: In: VIEIRAABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas, Pontes, p. 11-29. 2004.
- BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de língua: foco no**

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

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**. p. 301 -325, 2015.

BARCELOS, A. M. F. Mesa redonda: Formação de professores em tempos críticos. **CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS (CLAFPL)**, VII, Belém, UFPA, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRANQUINHO, D. B. **Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês como língua franca: um estudo de caso na UFAM**. 2017. 82f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC, 2000, p. 26.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CASSEMIRO, M. S. **A oralidade na sala de aula de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras: contribuições para a formação do professor**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2013.

CASSEMIRO, M. S. **Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural**. 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2018.

CASTRO, L. M. **A influência da língua materna na produção de textos em língua inglesa de alunos do curso de letras do IEAA – UFAM**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

CAVALCANTI, M. **A propósito de linguística aplicada**. Trabalhos em linguística

aplicada, vol. 7, nº 2, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. e CELANI, M. A. A. (Orgs.) **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.

CELANI, M. A. (1998). Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In I. Signorini, & M. Cavalcanti, (Orgs.), **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 19-35.

CELANI, M. A. A. A retrospective view of an ESP teacher education programme. In: CELANI, M. A. A. et al. **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005. p. 115-126.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Linguagem & ensino**. Pelotas, v. 8, n. 1, 2005.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Vilson V. Leffa. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2 ed, 2008. p. 21-40.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. In: **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, jul. /dez. 2005.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D. C. Health and Company, 1933.

DUARTE, M. S. Formação contínua de professores de língua inglesa: a dialética que lhes falta. **Anais do VII SELES**, v. 1, p. 129-138, 2013.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª Edição. Revista e aumentada. 33ª impressão. Editora Nova Fronteira, 1986.

FINARDI, K. R. Crenças de Estagiários de Letras Inglês sobre a Prática nas Escolas Públicas - Um estudo de caso. In: III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 2011, Taubaté. **Anais do III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Língua**. Taubaté: Editora da Unitau, p. 403-419, 2011.

FINARDI, K.R.; DALVI, M. A. **Encurtando as distâncias entre teoria-prática e universidade-escola no ensino de línguas e na formação de professores**. Intersecções (Jundiaí), v. 5, p. 115- 127, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. 340f. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: Contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, Maximina M. et al. (orgs). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p. 183-202.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: RAE, v. 35, 1995.

GRABE, W. Applied linguistics: an emerging discipline for the twenty-first century. In: KAPLAN, R. B. (Org.). **The Oxford handbook of applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p 3-12.

GOMES DE MATOS, F. Usos no Português Oral do Brasil: **uma lista para Referência**. LITTERA, n. 16, p. 27-32, 1976.

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

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KANEKO-MARQUES, S. M. **O processo de (re) construção da prática pedagógica de professores de língua inglesa em formação inicial**. 2011. 237 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2011.

KLEIMAN, A. B. Projetos de Letramentos na Educação Infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação - múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.105-121.

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

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: Vilson V. Leffa. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2 ed, 2008. p. 333-355.

LIBERALI, F. C. As Linguagens das Reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. (Org.) **A Formação do Professor como um Profissional Crítico**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LIBERALI, F. C. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada (LA). In: Lucia Rottava, Sulany Silveira dos Santos (Org). **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006 – 168 p. – (Coleção Linguagens).

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 4ª Edição, 2018.

MAGALHÃES, M. C. (Org.) **A Formação do Professor como um Profissional Crítico**. São Paulo: Mercado de Letras. 2004

MAGNO e SILVA, W. Motivação como força propulsora da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: ROMERO, T.R. de S. **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. 1. ed. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada - v. 3. Campinas: Pontes Editores, 2010. p.283-299.

MASTRELLA-ANDRADE, M. R. Ansiedade e crenças: considerações sobre a afetividade em sala de aula de língua inglesa. In: MELLO, Heloísa A. B.; DALACORTE, Maria C. F. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. 2. ed. Goiânia: Ed. da UFG, 2005. p. 115-153.

MASTRELLA-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: Ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-ANDRADE, M. R. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: Múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 18, p. 17-48.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MISHLER, E. **Storylines – Craftartists’ Narratives of Identity**. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press, 1999.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso**. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

MONTEIRO, M. F. C. De professora a formadora: reflexões autobiográficas à luz das representações. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, 2012.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do Letramento Crítico (LC)**. 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

NICOLAIDES, C.; SZUNDY, P. A “Ensinação” de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F. **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013. P. 15-46.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas** / Diógenes Cândido de Lima (org.). – São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21-30.

PARKER, S. Reflective teaching in the postmodern world. **A manifesto for education in postmodernity**. Open University Press, 1997.

PERRENOUD, P. **A prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 149- 168.

REYNALDI, M. A. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, 1998.

RICHARDS, J. C.; FARRELL, T. S. C. **Strategies for teacher Professional development for language teachers learning**. Cambridge: Cambridge University

Press, 2005.

ROCHA, M. R. **Crenças de professores de espanhol sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de LE**. 2019. 107f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (Org.). Gênero Autobiografia acadêmico-profissional. In: ROMERO, T.R. de S. **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. 1. ed. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada - v. 3. Campinas: Pontes Editores, 2010, p.137-152.

SANTANA, I.; GIMENEZ, T. UNOPAR **Cient. Ciênc. Hum. Educ.**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 7-13, jun. 2005.

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

SILVA, K. A. Linguística Aplicada, Crenças e Formação de Professores na Contemporaneidade. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. **Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SCHON, D. A. **The Reflective Practitioner**. Nova York: Basic Brooks. 1983.

VALE, M. C. Q. **Crenças de ensinar do professor x crenças de aprender de alunos de Inglês como LE**. 2014. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

VIANA, N. A. **A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira**. Uberlândia. Departamento de Letras, UFU, 1993.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de L. E. **Contexturas**, n. 5, p. 153-160, 2001.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. The construction of theoretical and practical knowledge in Initial Teacher Education. **Profile: issues in teachers' professional development**, n. 7. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006. p. 87-100.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. In: **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina n. 15, v. 2, p. 457-480, 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Entrevista com Maria Helena Vieira-Abrahão: sobre

formação de professores e ensino-aprendizagem de língua inglesa. In: **Estudos Linguísticos**, Sinop, v. 7, n. 14, p. 285-297, jul./dez. 2014.

WILLIAMS, M. Learning Teaching: a Social Constructivist Approach: Theory and Practice or Theory with Practice? In: TRAPPES-LOMAX, H.; McGRANTH, I (Eds.) **Theory in Language Teacher Education**. Essex: Longman, 2001.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. **Reflective Teaching**: An Introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PERFIL E INVESTIGATIVO⁴

Caro(a) aluno(a),

Este questionário tem o objetivo de gerar dados para a pesquisa que estou desenvolvendo no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Caso haja a divulgação de informações constantes neste instrumento, asseguro-lhe o sigilo de sua identidade.

Agradeço a sua colaboração!

Isabelle da Silva Araújo

Nome:

Data de nascimento: ____/____/____

- 1) Por que você optou pelo Curso de Letras-Língua e Literatura Inglesa da UFAM?
- 2) Quando você ingressou nesse curso, quais eram as suas expectativas em relação a ele? No que você acreditava? O que você esperava do curso?
- 3) Considerando os períodos que você já cursou, as suas expectativas em relação ao curso foram atendidas? () sim () não

Comente, por favor.

- 4) De maneira geral, como você avalia as disciplinas Prática Curricular I e Prática Curricular II, oferecidas pela instituição, já cursadas por você?
- 5) Durante as disciplinas Prática Curricular I e Prática Curricular II, você teve oportunidade de refletir e/ou discutir e/ou ler sobre a formação de professores crítico-reflexivos? Comente, por favor.
- 6) Quais os conhecimentos e as habilidades que você considera importante para um professor de língua inglesa? Comente, por favor.
- 7) Você considera que o Curso de Letras-Língua e Literatura Inglesa da UFAM está lhe oferecendo uma formação adequada para a vida profissional? () sim () não
Comente, por favor.
- 8) O que você entende por uma formação de professores crítico-reflexiva? Como essa formação deveria se realizar?

⁴ Instrumento elaborado pela pesquisadora com base em Branquinho (2017), Kaneko-Marques (2011), Monteiro (2009; 2014), levando, também em consideração, as contribuições oferecidas pela Profa. Dra. Mariana da Silva Cassemiro, durante o exame de qualificação.

9) Complete a frase que segue:

O professor crítico-reflexivo é aquele que: _____

APÊNDICE B: ROTEIRO PARA A AUTOBIOGRAFIA⁵

Nome: _____

Data: ____/____/____

Caro(a) aluno(a),

Este roteiro tem o objetivo de nortear a elaboração da sua para a autobiografia e assim, gerar mais dados para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Caso haja a divulgação de informações constantes neste instrumento, asseguro-lhe, mais uma vez, o sigilo de sua identidade.

Por gentileza, produza a sua autobiografia, com ênfase nesses três aspectos:

- Como se deu a sua opção pela profissão docente?
- Como você se vê, hoje em dia, como professor em formação?
- Qual é o seu entendimento sobre a formação de professores críticos-reflexivos?

⁵ Instrumento elaborado pela pesquisadora com base em Monteiro (2012).

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o(a) Sr(a). para participar da Pesquisa **“CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DA TEORIA CRÍTICO-REFLEXIVA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Isabelle da Silva Araújo, portadora do RG 3XXX88-8 e do CPF 015.XXX.XXX-70, telefone celular (92) 99115XXXX, e-mail isa_bellinha_sa@hotmail.com, orientada pela Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, portadora da CI 1-XXX-RD CRAM/AM e do CPF 148.XXX.XXX-78, telefone celular (92) 99967XXXX, e-mail martamonteiro20@hotmail.com, cujos endereços institucionais localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), localizado na Faculdade de Letras (FLET) da UFAM, na Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, telefone 3305-1181, ramal 2113.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as crenças de alunos sobre a formação de professores de inglês como Língua Estrangeira. Como objetivos específicos, pretendo depreender as crenças relacionadas à essa formação, baseada na teoria crítico-reflexiva, que vivenciam na graduação, e confrontar as crenças de turmas diferenciadas, relacionadas à essa formação. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário de perfil e investigativo.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder o questionário e o roteiro para autobiografia, além do risco de quebra de sigilo. Entretanto, caso necessário, será oferecido acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para o(a) Sr(a)., além do direito a indenizações e cobertura material por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa.

Se você aceitar participar, não terá nenhum benefício direto. Contudo, por meio deste estudo espera-se colaborar para o fortalecimento do ensino-aprendizagem de Inglês, estudo das crenças e formação de professores, a partir da visibilidade dos desafios enfrentados pelos participantes e da reflexão sobre as possibilidades de fortalecimento do ensino-aprendizagem de inglês.

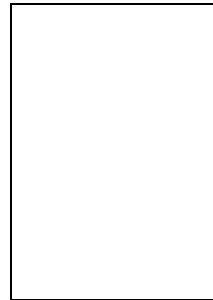
Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a). desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O(a) Sr(a). não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade ou qualquer informação relacionada à sua privacidade não será divulgada, em que se tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a). poderá entrar em contato com a pesquisadora Isabelle da Silva Araújo e com a Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, pelos telefones e e-mails fornecidos.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora pretende fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____ / ____ / ____
Assinatura do participante



Impressão dactiloscópica

Assinatura da pesquisadora responsável