



**ASPECTOS PSICOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS DO LIDAR COM UMA
LÍNGUA ESTRANGEIRA: CRENÇAS DE DOIS PROFESSORES
CONCERNENTES AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

**PSYCHOLOGICAL AND LINGUISTIC ASPECTS OF HOW TO DEAL WITH A
FOREIGN LANGUAGE: TWO TEACHERS' BELIEF CONCERNING TO THE
ENGLISH TEACHING – LEARNING PROCESS.**

Vitalino Garcia Oliveira¹

Tatiana Diello Borges²

Neuda Alves do Lago³

RESUMO: Este artigo relata os resultados obtidos em uma pesquisa com base nos pressupostos da Psicologia e da Lingüística, em que buscou-se analisar as crenças de dois professores de inglês em serviço sobre o processo de ensino/aprendizagem desse idioma. O referencial teórico apoiou-se em estudos da área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras que tiveram como foco de investigação o construto crenças. A metodologia escolhida foi o estudo de caso e os seguintes instrumentos de coleta de dados foram utilizados: questionário do tipo semi-aberto, observações de aulas e diário. Os resultados indicam que os participantes apresentam algumas crenças em comum e outras contrastantes, e que a formação específica na área ou a falta dela influencia sua prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino/aprendizagem de inglês; crenças; professor, formação específica.

ABSTRACT: This paper reports the results of a research carried out on the basis of Psychology and Linguistics theories, in which we aimed at analyzing the beliefs of two in-service English teachers concerning the teaching/learning process of that language. As the

¹ Especialista em Língua Portuguesa (UNIVERSO) e graduando em Letras (Inglês - UFG). E-mail: vitalinogarcia@ig.com.br

² Mestre em Lingüística Aplicada (UFMG) e graduanda em Letras (Inglês - UFG). E-mail: tatiana.diello@oi.com.br

³ Doutora em Lingüística Aplicada (UFG) e docente do curso de Letras (Inglês - UFG). E-mail: neudalago@hotmail.com



fundament for this research, we used studies regarding foreign language teaching/learning whose aim was investigating the issue of beliefs. We chose the case study as methodology and the following instruments to collect the data: questionnaire, classroom observation, and journal. The results show that participants have similar and distinct beliefs, as well as the fact that an English teaching major degree or its absence influences their teaching practice.

KEYWORDS: English teaching/learning; beliefs; teacher; teaching formation.

INTRODUÇÃO

A pesquisa de crenças a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas tem sido um tema central de estudos na área de formação de professores (BARCELOS, 2004), já que são um componente-chave nesse processo, capazes de influenciar o que docentes (e alunos) realizam, sentem e sabem em relação ao ato de se ensinar/aprender línguas.

De uma maneira sintética, podemos afirmar que a relevância da investigação das crenças para o processo de ensino/aprendizagem de línguas explica-se, de acordo com Johnson (1994), em função de três pressuposições principais: 1) as crenças influenciam a percepção e o julgamento de professores e alunos, afetando, assim, o que eles dizem e praticam em sala de aula; 2) as crenças possuem um papel relevante na maneira como se aprende e se ensina, ou seja, na maneira como docentes e aprendizes interpretam as novas informações sobre ensino e aprendizagem e como essas informações são transmitidas na interação da sala de aula; e, 3) a compreensão a respeito das crenças de professores e alunos é fundamental para que seu ensino e sua aprendizagem possam ser cada vez mais aperfeiçoados.

Nesse sentido, considerando a importância da pesquisa sobre crenças para um melhor entendimento do processo de ensino/aprendizagem de línguas (PAJARES, 1992; JOHNSON, 1994; BARCELOS, 2001), este estudo teve como propósito investigar algumas crenças de dois professores de língua inglesa em serviço sobre o ensino/aprendizagem de inglês, sendo um formado na área e o outro não, de Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município de Jataí - GO.

Organizamos este artigo em quatro partes. Na primeira seção, apresentamos o referencial teórico, na qual tratamos do construto crenças. Na segunda parte, trazemos a



metodologia escolhida para a realização do estudo, detalhando sua natureza, os contextos investigados, os participantes, os instrumentos empregados na coleta de dados e a análise dos resultados. Na terceira seção, analisamos e discutimos os resultados obtidos. Por fim, trazemos as considerações finais do estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme mencionado acima, este trabalho teve como embasamento teórico estudos da área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras que tiveram como foco de investigação o construto crenças. Segundo autores como Pajares (1992), Barcelos (2004) e Silva (2001), em *Linguística Aplicada* não há ainda uma definição uniforme a respeito do conceito crenças e a utilização deste termo se dá a partir de uma escolha entre vários outros encontrados, como por exemplo:

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais, estratégias de ação [...] ⁴ (PAJARES, 1992, p. 309).

No tocante às investigações de crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de línguas, estas têm demonstrado o quão importantes são para uma melhor compreensão do que ocorre nesse processo (VIEIRA-ABAHÃO, 1999; COELHO, 2005). Assim, apresentamos nos parágrafos seguintes alguns desses estudos.

Gimenez (1994), em sua tese de doutorado, objetivou identificar as crenças sobre ensino/aprendizagem de professores em serviço e em formação (alunos de Letras Anglo-Portuguesas), relacionar essas crenças com as experiências anteriores desses informantes e revelar aspectos da identidade dos participantes no tocante ao papel do professor. A autora investigou alunos de primeiro e quarto anos do curso de Letras, bem como professores que haviam se formado no mesmo programa nos últimos cinco anos.

Gimenez (1994) conseguiu acessar as crenças dos participantes fazendo uma relação entre a sala de aula, a instituição e o contexto social. Não houve comparações entre

⁴ Todas as traduções foram feitas pelos autores do artigo.



os grupos de participantes, mas a pesquisadora concluiu que existiam crenças em comum entre eles.

A autora propõe que é relevante explicitar as crenças de docentes, da mesma forma que é importante explicitar como elas surgiram, tornando-os “cientes de modos alternativos de pensamentos” (BREEN, 1990; JOHNSON, 1994, *apud* GIMENEZ, 1994, p. 291). Para Gimenez (1994, p. 291), “crenças e biografia deveriam estar no núcleo de programas de curso que almejam valorizar o passado do aprendiz e não desejam adotar uma perspectiva de treinamento, no sentido de prescrever teorias externas aos professores”.

Nettle (1998), por sua vez, desenvolveu um estudo que objetivava analisar as crenças de setenta e nove professores após um curso de treinamento. Para isto, elaborou-se um questionário para elicitare as crenças dos professores que fizeram parte da pesquisa. O questionário foi aplicado antes de iniciarem o curso e após um certo período de prática. Os resultados deste estudo demonstram o caráter de estabilidade e de mudança das crenças dos sujeitos participantes desta investigação.

Por fim, revisamos o trabalho de Peacock (2001), o qual investigou o imaginário de crenças de cento e quarenta e seis professores de inglês como L2 durante três anos em um curso de professores na Universidade de Hong Kong. Esperava-se, no início da pesquisa, que as crenças inibidoras do processo de ensino/aprendizagem pudessem sofrer alterações com o andamento do curso. Entretanto, o resultado foi outro. Após três anos de instrução sobre a natureza do ensino e da aprendizagem de uma L2, aquelas crenças categorizadas pelo pesquisador como inibidoras do processo de aprender/ensinar uma LE sofreram pouca modificação, mostrando-nos, assim, a dificuldade em se promover alterações significativas no universo das crenças de professores/alunos de línguas.

É possível observar, ao término desta revisão de trabalhos que se ocuparam da investigação das crenças de professores sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, o quão complexo é o universo das crenças acerca deste assunto. Nota-se que este universo, às vezes, sofre alterações, embora nem sempre significativas, e, em outros momentos, nunca modifica-se, demonstrando, assim, o caráter, ao mesmo tempo, dinâmico e estático das crenças. As pesquisas aqui apresentadas revelam também a importância dos estudos das mesmas para um melhor entendimento do processo de se



ensinar/aprender uma língua, já que, como visto, algumas dessas crenças são capazes de inibir a continuidade deste processo.

METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como uma *pesquisa qualitativa*, na qual utilizou-se o *estudo de caso*, uma das várias modalidades deste tipo de investigação.

O objetivo geral deste estudo foi analisar algumas crenças de dois professores de língua inglesa sobre o processo de ensino/aprendizagem desse idioma. Os específicos foram: (1) detectar, por meio de observação da realidade de sala de aula e levantamento de dados, algumas das crenças de cada professor acerca do ensino/aprendizagem de língua inglesa; (2) comparar as crenças dos dois docentes relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem; e, (3) verificar se a formação na área interfere ou não nas crenças do professor sobre o ensino/aprendizagem de inglês.

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas-campo, as quais chamaremos escola A e escola B.

Com um total de 360 alunos, distribuídos em três turnos, a escola A é municipal e localiza-se num bairro de classe média da cidade. Ali, nos turnos Matutino e Vespertino, são oferecidas as séries iniciais (Jardim II a 4ª Série) e, no Noturno, é oferecido do 5º ao 9º Ano do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

É importante ressaltarmos que, nesse sistema de ensino, cada ano letivo tem a duração de seis meses apenas, de modo que o estudante maior de idade possa concluir com mais rapidez o Ensino Fundamental. Isso, sem dúvida, traz implicações importantes não só no ritmo de aprendizagem dos mesmos, como também na seleção e dosagem dos conteúdos trabalhados pelos professores.

Essa situação fez com que percebêssemos, nesse ambiente, um espaço educativo bastante eclético, em que alunos adultos do 9º ano, por exemplo, assistem às aulas rodeados de cartazes e de trabalhos das crianças da primeira fase do Ensino Fundamental, expostos na parede. Além disso, nos corredores, cartazes de boas vindas, com personagens infantis, em nada faz lembrar que ali, no noturno, estudam pessoas adultas. Esse fato nos atentou para a ausência de identidade que normalmente caracterizam os anos finais do



Ensino Fundamental e o Ensino Médio, principalmente quando estes são ministrados no mesmo espaço das séries iniciais.

Especificamente no 7º Ano, turma em que as aulas foram assistidas, estavam presentes naquela noite dez alunos, sendo a maioria homens. A sala de aula não era muito grande, mas, dado o número reduzido de alunos, a atmosfera criada era de aconchego⁵.

A escola B, por sua vez, está situada também num bairro de classe média da cidade, porém mais próxima ao centro que a escola A. Com um total de 891 alunos, distribuídos em três turnos, a escola B oferece do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no período Vespertino e Ensino Médio nos turnos Matutino e Noturno.

Nessa escola, foram assistidas duas aulas do 9º Ano B do Ensino Fundamental, numa tarde de uma sexta-feira do mês de agosto. Estavam presentes, nesse dia, dezoito alunos, sendo onze do sexo feminino⁶. Essa sala de aula contava apenas com dois vitrôs basculantes, que estavam cobertos por cortinas para evitar que os raios de sol incomodassem os alunos. Como aquela era uma tarde bastante quente, fazia muito calor naquele espaço, tanto que, assim que chegou, a professora liberou todos os alunos para que pudessem tomar água.

Excetuando essa situação de desconforto observada, as demais dependências da escola são bastante agradáveis, como, por exemplo, o pátio coberto, a sala de professores organizada e a biblioteca, que, embora não seja muito grande, parece ser bem freqüentada pelos alunos.

É nesse contexto que as aulas dos professores Nicolas e Sara (nomes fictícios escolhidos por nós) foram observadas.

⁵O número reduzido de alunos que estudam à noite deve-se ao elevado índice de evasão escolar, fato que preocupa professores e autoridades não só do município em questão, mas de todo o país.

⁶Ao contrário da escola A, que possui no Noturno mais alunos do sexo masculino, a escola B apresenta, no Vespertino, a maioria do sexo feminino, pelo menos nas turmas observadas. A razão desse fenômeno seria apenas social ou teria um componente cultural também? Fica aí a sugestão para quem quiser pesquisar o assunto.



O professor da escola A, Nicolas, tem mais de quarenta anos, vinte dos quais dedicados ao magistério. Apesar de ser graduado em Pedagogia e ter concluído uma especialização em Língua Portuguesa, ele não possui formação específica em inglês⁷.

Pelo pouco que presenciamos de suas aulas, Nicolas demonstrou ser uma pessoa calma, interessada e comprometida com a aprendizagem de seus alunos. Isso ficou claro em certos momentos da aula em que ele, ao explicar sobre o uso de *do* ou *does* em questões e negações no tempo *Present Simple*, e percebendo a dúvida de alguns alunos, não hesitou em voltar aos exemplos ou apresentar outros, de modo que, ao final da aula, todos tivessem, pelo menos aparentemente, compreendido o conteúdo.

Além da escola em questão, o referido professor trabalha ainda em duas outras escolas municipais, sendo uma na zona rural. Tem uma exaustiva carga horária semanal de 60 horas.

A professora da escola B, por sua vez, Sara, tem entre 20 e 25 anos, seis dos quais dedicados ao magistério. É graduada em Letras (Habilitação Inglês), está concluindo o curso de especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e acaba de ser admitida num programa de Mestrado em Teoria Literária. Além da escola-campo em questão, ela leciona ainda em uma conceituada escola particular de Ensino Médio da cidade e ainda em um campus de uma universidade federal do estado em que se realizou essa pesquisa.

Sara demonstrou, nas aulas assistidas, bastante segurança em relação ao conteúdo ministrado, aliás, o mesmo selecionado por Nicolas (*Simple Present*).

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, utilizamos um questionário semi-aberto, observações de aulas e diário.

A opção pelo uso de questionário deveu-se, principalmente, ao fato de que, de acordo com Johnson (1992), a aplicação deste requer menos tempo e menos custos. Utilizamo-lo para realizar o levantamento das crenças dos professores a respeito do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa. Foi elaborado conforme os objetivos deste estudo e teve como base leituras de outros questionários que investigaram crenças.

⁷ A falta de professores devidamente qualificados nas escolas públicas da região é muito grande, apesar de o Curso Letras/Inglês já ter formado algumas turmas. Dessa forma, as vagas são supridas normalmente por professores graduados em Língua Portuguesa ou qualquer outra área.



O questionário foi dividido em quatro partes. Na primeira, com cinco questões, procuramos, basicamente, obter informações a respeito da vida profissional dos participantes. Na segunda e terceira seções, com cinco e oito perguntas, respectivamente, tínhamos o objetivo de detectar as crenças dos professores em relação ao ensino de inglês. Por fim, na quarta parte, almejávamos “ouvir a voz” dos docentes no que se refere ao processo de ensinar esta língua, destinando um espaço no qual poderiam escrever qualquer comentário acerca desse processo.

Na parte II do questionário, as questões exigiam respostas objetivas, que deveriam variar de 0 a 5, no qual 0 representava discordância máxima em relação à questão e 5, concordância máxima com ela.

Neste estudo utilizou-se também a observação de aulas. De acordo com Nunan (1989, p. 76), “a sala de aula é onde a ação está”, justificando o motivo pelo qual o pesquisador deve despender parte do seu tempo nesse espaço. Barcelos (2001), assentindo com a afirmação de Nunan (1989), argumenta que é imprescindível investigar as crenças, objeto desta pesquisa, não somente através das afirmações dos participantes, mas também por meio de suas ações.

Assim, tendo em vista a relevância da observação de aulas para se pesquisar crenças, observamos 2 aulas de cada um dos professores participantes, acompanhadas de anotações de campo. Os objetivos dessas observações foram: a) comparar dados do questionário e do diário com as ações; e, b) utilizá-las como outra fonte para a triangulação de dados.

As aulas do professor Nicolas eram de quarenta e cinco minutos cada, enquanto as da professora Sara eram de 50, ocorrendo duas vezes por semana em ambos os casos, para cada turma. Ressaltamos que a observação dessas aulas se deu de maneira não-participante, pois nossa intenção era apenas observar os fatos e não interferir na seqüência dos acontecimentos.

Gostaríamos de registrar que os professores não se mostraram ameaçados com a presença dos pesquisadores em suas aulas. Na verdade, tanto eles quanto seus alunos pareciam agir como se estes de fato não estivessem em sala observando, tomando notas. Tal ocorrido, a nosso ver, tornou o processo de coleta de dados muito mais prazeroso e enriquecedor.



Por fim, utilizamos ainda, neste trabalho, diários. Justifica-se seu uso pelo fato de que diários, segundo Mattos (1999, p. 150), “são de simples elaboração, não necessitam de intervenção de mais ninguém além do próprio diarista [...] e são muito úteis nos estudos de caso”.

Dois foram os propósitos da utilização deste instrumento: (1) proporcionar aos participantes da pesquisa um momento de reflexão sobre sua prática pedagógica e (2) inferir algumas crenças destes sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa. O diário foi elaborado de acordo com os objetivos deste estudo e composto por duas perguntas.

Para a análise dos dados, adotamos os procedimentos da pesquisa qualitativa. Primeiramente, realizamos uma leitura geral dos dados buscando encontrar categorias. Em seguida, procedemos a uma leitura detalhada, anotando nossas impressões com o objetivo de promover questionamentos e buscar conexões entre as partes. Através desta triangulação, os dados foram segmentados por temas que se configuraram em duas categorias de análise, a saber: (1) Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês e (2) Crenças sobre o que significa ser um bom professor de língua inglesa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos na pesquisa realizada, respondendo aos três objetivos desta.

Considerando nosso primeiro objetivo específico, no levantamento realizado das crenças dos professores, foi possível inferir as que estes parecem possuir e agrupá-las nas seguintes categorias: (1) Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês e (2) Crenças sobre o que seja ser um bom professor de língua inglesa, das quais nos ocupamos a seguir.

CRENÇAS SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS

CRENÇAS DE NICOLAS

Em resposta ao questionário elaborado, Nicolas mostrou-se insatisfeito com o nível de aprendizagem dos alunos, o que ficou claro quando respondeu, com 1, ao item “Estou plenamente satisfeito com a aprendizagem dos meus alunos”.



Ao responder sobre a baixa qualidade do ensino de língua inglesa na escola pública, em relação à da escola particular, o professor em questão demonstrou propensão a concordar com essa crença, uma vez que assinalou com um 3 (de acordo com o mesmo critério da questão anterior). Felix (1998), *apud* Miranda (2005, p. 89) já alertava que os baixos índices de aprendizagem de LE seriam motivo de desestímulo para os professores, que não se vêem ensinando a língua, o que, fatalmente, faria com que a imagem que estes têm da escola pública, enquanto instituição de ensino de LE, seja insatisfatória. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de LE (1999, p. 25), por sua vez, chamam a atenção para o caráter monótono e repetitivo que o ensino de LE tem adquirido historicamente, razão pela qual professores e alunos sentem-se desmotivados. Talvez por nunca ter trabalhado em escola particular, Nicolas tende a acreditar que ali o ensino de línguas se dê de forma mais natural ou eficiente, o que, via de regra, nem sempre é verdade.

Como consequência dessa crença, uma outra bastante forte que pudemos inferir é a de que “Alunos de escola pública só conseguem uma aprendizagem significativa de inglês se fizerem cursinho particular” à qual ele respondeu com 5. Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de LE (1999, p. 26) assim se manifestam:

O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função.

Ao responder ao item objetivo “Com base em minha experiência, o ensino gramatical, por si só, garante uma aprendizagem satisfatória da língua”, o referido professor demonstrou, por meio de sua resposta, não concordar com essa crença, uma vez que assinalou essa proposição com 1. Quanto à leitura, que também fazia parte dos itens da pergunta, ele não fez menção alguma. Nas aulas observadas, ele trabalhou gramática a partir de uma abordagem tradicional⁸, utilizando para isso o método *gramática e tradução*. A

⁸ Larsen-Freeman (1986) *apud* Bassetti (2006) afirma que são propostas três grandes abordagens para o ensino gramatical: a Tradicional, a Humanista e a Comunicativa.



prática que presenciamos aproxima-se muito do que afirmou Bassetti (2006, p. 30), ao citar Omaggio (1986), Richards e Rodgers (1986), Celce-Murcia (1991) e Amadeu Sabino (1994):

nesse método exige-se pouco do professor, não é necessária muita especialização, visto que regras gramaticais (...) são fáceis de serem manipuladas. Os alunos aprendem sobre a forma da L-alvo, as explicações de regras gramaticais são explícitas e pede-se que os alunos as memorizem, além de aprenderem outros paradigmas gramaticais, tais como conjugações verbais que devem ser aplicadas posteriormente, após a apresentação de exemplos oferecidos pelo professor.

Ao ser questionado se a carga horária destinada ao ensino de inglês é suficiente para que ele atinja seus objetivos como professor de língua estrangeira, Nicolas respondeu com nota 1, deixando claro seu descontentamento em relação à pouca carga horária que essa disciplina possui nos currículos escolares brasileiros. É importante salientar que duas aulas semanais dessa disciplina, de 45 minutos cada, (na caso do noturno), equivalem a apenas uma aula de curso livre, que, via de regra, oferece duas aulas semanais de uma hora e meia cada⁹. Se atentarmos ainda para o número de alunos por turma nos cursos livres e na escola pública, o abismo criado entre as duas realidades parece tornar-se ainda maior. Sobre esse assunto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, lê-se: “Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras (...) foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais.” (p. 25).

A este respeito, outra crença bastante forte em Nicolas foi percebida quando ele respondeu, com 5, à questão “É quase impossível obter um bom rendimento dos educandos em turmas com mais de 30 alunos”. Crença idêntica a esta foi apresentada por uma professora no estudo de Coelho (2005): “(...) é uma pena que as turmas são tão grandes, quase cinqüenta alunos às vezes... tem uma meia dúzia que quer... se eu pudesse tirar uma meia dúzia e por numa salinha pequena era o sonho de todo mundo, mas não é a realidade, né (...)” (COELHO, 2005, p. 79).

Em relação ao uso de estratégias diversificadas como atividade essencial para um ensino eficiente de língua inglesa, o referido professor respondeu: “Creio que um bom

⁹Houve época em que a língua inglesa, nos currículos das escolas estaduais, contava com três aulas semanais. Entretanto, essa fase não durou muito.



ensino passa necessariamente pela diversificação das estratégias de aprendizagem e, na área da língua inglesa, não é diferente.” Na pergunta seguinte, que tratava sobre a utilização ou não de jogos ou dinâmicas em sala de aula, Nicolas respondeu: “Algumas vezes. Tenho pouco conhecimento dessas dinâmicas, acho que porque nunca me interessei por elas. Isso é ruim, eu sei disso.” O confronto desses dados permitiu-nos concluir que, ao mesmo tempo em que o participante sabe da importância desses recursos didáticos como ferramenta para um bom ensino/aprendizagem, ele confessa não fazer uso dos mesmos em suas aulas. Sobre a importância do lúdico, Cook (2000) *apud* Finardi (2004, p.23) afirma que, dentre outras questões, “o lúdico é uma ferramenta psicológica e biológica do desenvolvimento humano, a qual proporciona, por meio do contato entre os participantes, o estabelecimento de cooperação e hierarquia, além da manutenção de relacionamentos”.

Ao responder sobre a importância do livro didático em sua prática pedagógica, Nicolas limitou-se a dizer: “Estou ainda no esquema giz e lousa”, o que pode significar que o professor não acha importante o uso do mesmo em suas aulas. Em conversa informal, entretanto, ele nos mostrou uma apostila confeccionada no planejamento anual, que é utilizada em suas aulas. Ao olhar seu conteúdo, percebemos a presença não só de conteúdos gramaticais, mas de pequenos diálogos. Sobre o livro didático, Tudor (2001) *apud* Bassetti (2006) chama a atenção para a importância da escolha de um bom material didático, capaz de nortear as aulas do professor.

Além do questionário, pedimos que o participante escrevesse em um diário, tratando duas questões, uma relacionada aos objetivos previstos para a (s) aula (s) assistida (s) e a outra, ao término das mesmas, sobre o cumprir desses objetivos. Sobre a primeira questão, Nicolas demonstrou clareza nos objetivos das aulas, que eram: “1) trabalhar perguntas e negações a partir do verbo ‘to be’; 2) traduzir verbos comuns no cotidiano do aluno; 3) comparar as formas negativa e interrogativa no presente com a língua portuguesa; e, 4) expandir o vocabulário de inglês”.

Ao final da aula, ao analisar se os objetivos previstos foram alcançados, Nicolas afirmou: “Parece-me que sim. O ensino da língua inglesa é, na minha opinião, um acúmulo de estruturas que favorecerão a aprendizagem. Dessa forma, creio que atingi meus



objetivos no momento em que percebi as palavras de contentamento dos alunos em relação ao conteúdo aplicado¹⁰.

Com base no exposto, pudemos inferir as seguintes crenças no discurso de Nicolas:

O ensino de inglês na escola particular é melhor do que o da escola pública;

- a) O cursinho particular é a única fonte de aprendizado possível para o aluno de escola pública;
- b) O ensino gramatical, por si só, garante uma aprendizagem satisfatória da língua;
- c) Jogos são importantes para um bom ensino aprendizagem de língua inglesa;
- d) O livro de inglês não é importante para a prática pedagógica do professor.

CRENÇAS DE SARA

Em resposta ao questionário elaborado, a referida professora mostrou-se satisfeita em parte com o nível de aprendizagem dos alunos, uma vez que respondeu, com nota 3, ao item “Estou plenamente satisfeito (a) com a aprendizagem dos meus alunos”.

O mesmo aconteceu quando Sara respondeu sobre a qualidade do ensino de inglês na escola pública em relação à da escola particular (também 3). Isso nos possibilita inferir que, para a participante, o ensino de LE na escola particular apresentaria alguma diferença daquele ministrado na escola pública. Vale ressaltar que esse ponto de vista coincide nitidamente com resultado alcançado por Miranda (2005, p.18), que, em sua pesquisa, afirma, em tom de desabafo:

Foram também constatados sentimentos de insatisfação, frustração e impotência dos professores (*e aqui eu me incluo*) diante das dificuldades e precariedade das condições de ensino que, segundo eles, são responsáveis pela sua própria falta de motivação, bem como a de seus alunos e, conseqüentemente, pela dificuldade e insucesso na aprendizagem de LE **(grifos nossos)**.

Em relação ao item “Alunos de escola pública só conseguem uma aprendizagem significativa de inglês se fizerem cursinho particular”, Sara respondeu com 0, (discordância total da proposição); portanto, a crença de que o curso livre seria o lugar ideal para se aprender uma LE não se aplica a essa participante. Isso revela, ainda, que a professora apresenta altas expectativas em relação ao desempenho dos alunos. A mesma crença foi

¹⁰ O cuidado de Nicolas em falar pausadamente, repetindo várias vezes a mesma estrutura, até que todos os alunos a compreendessem, não nos passou despercebido, assim como o contentamento de alguns ao final da aula, por terem aprendido o conteúdo ministrado.



encontrada na pesquisa de Borges, Oliveira e Lago (2007). A participante do estudo, professora Lurdes, assim como Sara, também discorda completamente que os alunos de escola pública só atingem uma aprendizagem significativa da língua inglesa se fizerem cursinho particular.

Ao analisar o item “Com base em minha experiência, o ensino gramatical, por si só, garante uma aprendizagem satisfatória da língua”, Sara mostrou-se totalmente contrária ao mesmo, respondendo-o com nota 0. Essa crença ancora-se na resposta à questão 2 da parte II (“O que você prioriza no ensino de inglês na escola pública: leitura, conversação ou gramática?”): “Priorizo a leitura e a escrita, pois é disso que a maioria dos alunos da escola pública precisam: estar aptos a lidar com a língua estrangeira em seu cotidiano, em sua realidade sócio-cultural.”

Ainda respondendo a essa mesma questão, a participante revelou outra crença, desta vez relacionada à importância da pronúncia no ensino/aprendizagem de LE. Para ela, “a pronúncia (conversação) pode ser praticada, com incentivo do professor e pode servir até como estímulo para os alunos, pois eles gostam de aprender ‘como falar’”.

Ao responder se a carga horária destinada ao ensino de inglês é suficiente para que a participante atinja seus objetivos como professora de língua estrangeira, Sara avaliou esse item com nota 2, o que demonstra significativa insatisfação com a pouca importância dada à disciplina, sobretudo na escola pública. Corroborando essa crença depoimento da professora no diário, quando afirma que não pôde realizar todas as tarefas planejadas em função de o tempo ter sido curto. Além disso, a professora ainda desabafou: “Particularmente, sinto que falta conscientização e valorização da língua estrangeira na escola pública. Os motivos dessa ‘falta’ são sociais e culturais. É algo difícil de ser mudado, mas acredito que não seja impossível”. Sobre esse assunto, Freire (1991) *apud* Coelho (2005, p. 41) chama a atenção para o fato de que o ensino “esbarra num contexto atingido profundamente pela negligência das autoridades governamentais”.

Ainda na ótica dessa professora, o vestibular não é o único ou tampouco o principal objetivo do ensino de inglês na escola pública (conforme atesta a nota 3 com a qual ela avaliou esse item). Isso revela, por parte dela, uma visão mais global acerca do ensino de LE.



Ao analisar, no diário, se todos os objetivos previstos foram alcançados, Sara afirmou: “Nem todos. *Eu consegui fazer com que* alguns alunos lembrassem dos verbos, da mudança que deve ser feita na 3a. pessoa do singular (*he/she/it*) no present simple (...)” (**grifo nosso**). Gostaríamos de destacar aqui outra crença bastante significativa nessa professora: a de que o professor é o principal responsável pela aprendizagem do aluno, conforme atesta o trecho em itálico já citado. Sobre esse assunto, Barcelos (1995) *apud* Miranda (2005, p. 83) afirma:

[...] vale a pena mencionar que a crença que atribui ao professor maior responsabilidade pela aprendizagem tem sido geralmente constatada em pesquisas na área e talvez possa ser, de fato, entendida como resultado de um sistema educacional tradicional (cf. KNOWLES, 1976, *apud* COTERALL, 1995, p. 200), dos processos de socialização, que, em alguns casos, podem levar a aquisição de crenças (difíceis de se modificarem) que encorajam a dependência ao invés da independência (WENDEN, 1991, p. 55), e também da falta de experiência dos alunos na aprendizagem de línguas (cf. VICTORI, 1992, *apud* COTERALL, 1995, p. 200).

Ao ser questionada sobre o uso de estratégias diversificadas como atividade essencial para um ensino eficiente de língua inglesa, Sara respondeu : “Não digo que é essencial, mas é importante. Classifico como essencial o estímulo por parte do professor, a conscientização de que a LE é necessária na vida dos alunos, isso é essencial. O professor pode até não diversificar tanto as estratégias (talvez por falta de tempo ou de recursos), mas se ele faz da sua aula uma aula boa, dinâmica, se empenha no ensino, o aluno passa a valorizar.” Sobre esse assunto, uma das participantes em pesquisa de Coelho (2005) acredita que a motivação do professor é condição para que este consiga motivar seus alunos no processo ensino/aprendizagem, o qual deve ser “uma coisa prazerosa, que faça o aluno sentir vontade de ir em frente e aprender cada vez mais” (COELHO, 2005, p 73).

Segundo essa professora, ainda, o uso de jogos ou dinâmicas em sala de aula fica prejudicado pela grande quantidade de alunos por turma, pelo pouco tempo de duração das aulas e pelo conteúdo que tem que cumprir. E essa situação acaba por interferir negativamente no resultado do processo, uma vez que, de acordo com Cook (2000) *apud* Finardi (2004, p.21), “Psicólogos e educadores concordam que os jogos constituem uma atividade essencial no desenvolvimento humano, não importante apenas para o



desenvolvimento ontogênico das crianças, mas também para o desenvolvimento humano em geral”.

Com base no exposto, pudemos inferir as seguintes crenças presentes no discurso de Sara:

- O ensino de inglês na escola particular é sensivelmente melhor do que o da escola pública;
- e) É possível aprender inglês na escola pública;
- f) O ensino gramatical, por si só, não garante uma aprendizagem satisfatória da língua;
- g) O professor é o principal responsável pela aprendizagem do aluno;
- h) O uso de estratégias diversificadas não é essencial para um ensino eficiente de língua inglesa, mas é importante;
- i) Jogos são importantes para um ensino aprendizagem de língua inglesa.

CRENÇAS SOBRE O QUE SEJA SER UM BOM PROFESSOR DE INGLÊS

CRENÇAS DE NICOLAS

No que diz respeito às crenças do professor-participante Nicolas em relação ao que seja ser um bom professor de inglês, foi possível inferir que ele acredita que este profissional deve ter (1) senso de observação, (2) facilidade de comunicação e (3) alegria e gosto pela disciplina.

Crenças similares a estas também foram encontradas em outros estudos. Uma das participantes da pesquisa de Coelho (2005, p. 83) acredita que uma das características do bom professor de língua inglesa é ser “um bom observador”. Silva (2001, p. 86), em seu estudo, pôde inferir que, para uma de suas participantes, o bom professor de inglês é aquele que “tem boa comunicação com os alunos”. Por fim, para os participantes da investigação de Silva (2000, p. 52-53), este profissional deve gostar “da língua inglesa”.

CRENÇAS DE SARA

Quanto às crenças de Sara a respeito do que seja ser um bom professor de inglês, pudemos deduzir que para ela este profissional deve (1) ter um bom conhecimento da língua inglesa, (2) dominar as tecnologias de ensino de LE e (3) ter disposição para lidar com os obstáculos e desafios do dia-a-dia no processo de ensino/aprendizagem.

Considerando as duas primeiras crenças de Sara, é possível notar que existem similaridades entre os resultados obtidos em nossa pesquisa e os detectados em outras que



também se ocuparam da investigação de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

No que se refere às crenças de Sara de que o bom professor de inglês é aquele que possui um bom conhecimento desta língua, Silva (2000) e Silva (2001) também puderam verificar que, para os participantes de suas pesquisas, uma das características deste profissional é ter “domínio de inglês” (SILVA, 2001, p. 95).

No tocante à crença de Sara de que o bom professor de língua inglesa deve dominar as tecnologias de ensino de LE, Silva (2000) também detectou que seus participantes possuem crença similar a esta. Para eles, o bom professor de inglês “domina e usa técnicas de ensino variadas” (SILVA, 2000, p. 52).

ANÁLISE COMPARATIVA DAS CRENÇAS DOS PARTICIPANTES

Partindo de agora em diante para uma tentativa de resposta ao nosso segundo objetivo específico - *comparar as crenças dos dois docentes relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem* - apresentamos nossa análise dessas crenças.

Em relação à afirmação “Estou plenamente satisfeito (a) com a aprendizagem dos meus alunos, Nicolas respondeu com 1 e Sara, com 3. Essas respostas permitem-nos inferir que ela sente-se mais satisfeita com o resultado de sua prática do que ele. Este, ao contrário, explicita todo seu descontentamento em relação à aprendizagem dos alunos. Uma explicação plausível para essa discrepância talvez resida no fato de Nicolas, por atuar há mais tempo no magistério que Sara, (20 anos, ao passo que esta possui apenas 6) esteja desmotivado. Além disso, talvez a ausência de formação específica na área faça falta para contornar a situação.

Vieira-Abrahão (1999), em pesquisa-ação realizada com o objetivo de, dentre outras coisas, contribuir para aumentar a compreensão do professor acerca do processo de ensino/aprendizagem no qual está inserido, relata que uma das participantes, professora de formação tradicional com mais de 10 anos de experiência, apesar de todo o interesse e empenho na renovação de sua prática, permaneceu, ao final de dois anos de estudos, ainda presa à abordagem tradicional de ensino, sobretudo aos procedimentos característicos do método da gramática-tradução. Ora, se para uma profissional em formação continuada já é difícil romper com as “amarras” de uma abordagem tradicional, a dificuldade certamente é



intensificada para um professor como Nicolas, que sequer tem tempo de (re) pensar sua prática.

Ao responderem ao item “O ensino de inglês em escola pública deixa a desejar em relação à escola particular”, ambos os participantes responderam com 3, sinalizando assim para o fato de que a crença na qual o ensino de inglês na escola particular é melhor que o da escola pública, é considerável em ambos os participantes¹¹. Sobre esse assunto, certa participante em pesquisa de Coelho (2005) também acredita que a escola pública não é o lugar ideal para se aprender a LI, pois as turmas lotadas não contribuiriam para a aprendizagem dos alunos.

Quanto ao item “Com base em minha experiência, o ensino gramatical, por si só, garante uma aprendizagem satisfatória da língua” as respostas de ambos os participantes aproximam-se bastante (Nicolas, 1 e Sara, 0) e sinalizariam, pelo menos em tese, para o fato de que, na visão de ambos, o ensino gramatical não é condição essencial para uma efetiva aprendizagem de inglês. É importante destacar que Félix (1998) *apud* Miranda (2005, p. 88), em sua pesquisa, constatou que, também para os participantes da mesma, “a aprendizagem de bastante regra gramatical não são aspectos essenciais para a aprendizagem da língua, (...)”. Entretanto, no caso de Nicolas, há que se relativizar essa informação. Ao responder ao item 2 da parte 1 do questionário “O que você prioriza no ensino de inglês na escola pública: leitura, conversação ou gramática?”, esse professor respondeu que era a gramática, “porque praticamente não tenho conversação”. Ora, se o professor prioriza determinada competência em suas aulas de LE, isso se deve ao fato de ele acreditar que a mesma garantiria uma aprendizagem satisfatória da língua, pois, do contrário, procuraria trabalhar outras com mais frequência. Esses dados nos permitem, assim, identificar a incoerência presente entre o discurso e a prática do participante em questão.

Grande discrepância entre as respostas dos professores participantes foi encontrada nas respostas ao item “Alunos de escola pública só conseguem uma aprendizagem significativa de inglês se fizerem cursinho particular”, em que ele respondeu com 5 e, ela, com 0. Vemos, aqui, como a formação exerce influência determinante nas crenças do professor. Afinal, Nicolas acredita que só o curso livre pode proporcionar uma

¹¹ É importante salientar que, enquanto Sara trabalha em escolas pública e particular, Nicolas atua exclusivamente em escolas públicas.



aprendizagem satisfatória de LE. Sara, por sua vez, que possui graduação na área, discorda totalmente desse ponto de vista.

Em relação ao item “O principal objetivo do ensino de língua inglesa, na escola pública, é preparar os alunos para o vestibular”, ambos os participantes responderam com 3, demonstrando certa tendência a discordar com a afirmação. Talvez pelo fato de esses professores atuarem no Ensino Fundamental, a idéia de preparar o aluno para o vestibular não esteja tão presente quanto no Ensino Médio. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de LE apontam outros objetivos para esse ensino, dos quais selecionamos os seguintes:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

Com base no exposto, seguem quadros comparativos das crenças de Sara e Nicolas, organizados de acordo com “crenças em comum” e “crenças contrastantes” entre os mesmos.

Crenças em comum	Valores atribuídos	
	Nicolas	Sara
O ensino de inglês em escola pública deixa a desejar em relação à escola particular	3	3
O principal objetivo do ensino de língua inglesa, na escola pública, não é preparar os alunos para o vestibular.	3	3

Crenças contrastantes	Valores atribuídos	
	Nicolas	Sara
Amo minha profissão e não saberia trabalhar em outra área.	2	5
Estou plenamente satisfeito (a) com a aprendizagem dos meus alunos.	1	3



Com base em minha experiência, o ensino gramatical, por si só, garante uma aprendizagem satisfatória da língua.	1 ¹²	0
Alunos de escola pública só conseguem uma aprendizagem significativa de inglês se fizerem cursinho particular.	5	0

A RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS DE NICOLAS E SARA E A FORMAÇÃO SUPERIOR

Procurando responder ao nosso objetivo específico (3), ou seja, verificar se a formação na área interfere ou não nas crenças do professor sobre o ensino/aprendizagem de inglês, pudemos perceber que algumas delas parecem sofrer interferência da formação do professor. Sandalla (1998), Raymond e Santos (1995) *apud* Miranda (2005, p. 41) afirmam que “as crenças são idéias fundamentais das pessoas a respeito das suas *experiências de vida*, e afetam diretamente suas ações” (**grifo nosso**). Sendo a formação um marco importante na carreira de qualquer profissional, claro está que a mesma, de alguma forma, interfere nas crenças do professor, fenômeno discutido a seguir.

Nicolas, por exemplo, ao analisar o item “Estou plenamente satisfeito (a) com a aprendizagem dos meus alunos”, respondeu ao mesmo com 1, demonstrando discordância quase total da afirmação. Sara, ao responder a esse mesmo critério, avaliou-o com 3, o que deixa transparecer certa satisfação em relação à aprendizagem de seus alunos. A alta avaliação em relação à aprendizagem dos educandos, nos parece influência da formação adquirida por Sara, da mesma forma que a baixa avaliação expressa pelo participante deve-se à ausência de formação específica. A esse respeito, gostaríamos de observar que, em nosso entendimento, a formação na área também discute as possibilidades de aprendizagem *dentro dos limites oferecidos pelo contexto educacional*, sem sonhos utópicos. O fato de Nicolas estar insatisfeito pode refletir uma expectativa demasiado elevada, que não corresponde à realidade possível. O estabelecimento de objetivos atingíveis pode levar a um grau maior de satisfação quanto aos resultados.

Já no critério “É quase impossível obter um bom rendimento escolar dos educandos em turmas com mais de 30 alunos”, Nicolas demonstra concordar quase

¹² Gostaríamos de explicar que, embora os valores atribuídos por Nicolas e Sara em relação à crença sobre o ensino gramatical sejam muito próximos (1 e 0), optamos por deixar no quadro de crenças contrastantes porque o outro instrumento utilizado (observação de aulas) indicou claramente este contraste.



completamente com afirmação, (5), enquanto Sara tende a discordar da mesma (2). Em relação ao item “Alunos de escola pública só conseguem uma aprendizagem significativa de inglês se fizerem cursinho particular”, o professor respondeu com 5, enquanto a professora, 0 (zero). É importante ressaltar que Pessoa (2002) *apud* Coelho (2005, p. 38) “também destaca a presença de professores [que, assim como Sara, são] comprometidos com o ensino e que acreditam que seus alunos podem e são capazes de aprender uma língua estrangeira na rede pública”. Vieira-Abrahão (1999), por sua vez, chama a atenção para o fato de como a formação pré-serviço adequada, pautada pela crítica e reflexão, pode colaborar para coerência da prática de sala de aula do professor. Vemos a influência dessa formação no construto crenças dos participantes deste estudo.

Em relação à gramática, Nicolas afirmou priorizá-la em suas aulas, em detrimento da leitura e conversação, justificando não trabalhar essas últimas. Sara, por sua vez, dá prioridade à leitura e à escrita, afirmando ser esta a maior necessidade dos alunos de escola pública. É importante ressaltar que, ao passar pelo curso de Letras, o professor toma contato com diferentes e variadas propostas didático-pedagógicas, como, por exemplo, a abordagem tradicional, a humanista ou a cognitiva, bem como com diferentes concepções de leitura e escrita. Todo esse arcabouço teórico teria também, a nosso ver, influência sobre as crenças do professor, justificando ainda a maior desenvoltura de Sara para trabalhar esse conteúdo.

Diante disso, apesar de termos consciência de que outros fatores podem interferir nas crenças e ações dos professores, nos parece razoável afirmar que o pressuposto de que a formação adquirida no curso de Letras-Inglês interfere de maneira determinante na prática pedagógica do profissional formado é aplicável aos professores participantes desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho baseou-se no construto crenças de professores, as quais, de acordo com Nespor (1987), Richards e Lockhart (1994) e Almeida Filho (2005) *apud* Bassetti (2006, p. 49), “são o pano de fundo para a tomada de decisões dos professores e de suas ações, constituindo o que é chamado ‘cultura de ensinar’”.



Dessa forma, observamos algumas crenças de dois professores de língua inglesa em serviço, referentes ao processo de ensino/aprendizagem desse idioma, sendo um com habilitação em Letras-Inglês e o outro sem essa formação.

Nosso objetivo geral era analisar algumas crenças dos referidos professores acerca do processo de ensino/aprendizagem desse idioma, enquanto os específicos eram: 1) detectar, por meio de observação da realidade de sala de aula e levantamento de dados, algumas das crenças de cada professor acerca do ensino/aprendizagem de língua inglesa; 2) comparar as crenças dos dois docentes relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem; e, 3) verificar se a formação na área interfere ou não nas crenças do professor sobre o ensino/aprendizagem de inglês.

Como forma de atender ao objetivo específico 1 (detectar, por meio de observação da realidade de sala de aula e levantamento de dados, algumas das crenças de cada professor acerca do ensino/aprendizagem de língua inglesa) inferimos as seguintes crenças em relação a Nicolas: (1) o ensino de inglês na escola particular é melhor do que o da escola pública; (2) o cursinho particular é a única fonte de aprendizado possível para o aluno de escola pública; (3) o ensino gramatical, por si só, garante uma aprendizagem satisfatória da língua; (4) jogos são importantes para um bom ensino aprendizagem de língua inglesa; e, (5) o livro de inglês não é importante para a prática pedagógica do professor.

Quanto às crenças de Sara, foram constatadas que: (1) o ensino de inglês na escola particular é sensivelmente melhor do que o da escola pública; (2) é possível aprender inglês na escola pública; (3) o ensino gramatical, por si só, não garante uma aprendizagem satisfatória da língua; (4) o professor é o principal responsável pela aprendizagem do aluno; (5) o uso de estratégias diversificadas não é essencial para um ensino eficiente de língua inglesa, mas é importante; e, (6) jogos são importantes para um ensino aprendizagem de língua inglesa.

Atendendo ao objetivo específico 2 (comparar as crenças dos dois docentes relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem), pudemos encontrar crenças em comum - (1) o ensino de inglês em escola pública deixa a desejar em relação à escola particular e (2) o principal objetivo do ensino de língua inglesa, na escola pública, não é preparar os alunos para o vestibular; - e crenças contrastantes, como por exemplo: (1) Amo



minha profissão e não saberia trabalhar em outra área; (2) Estou plenamente satisfeito (a) com a aprendizagem dos meus alunos; (3) Com base em minha experiência, o ensino gramatical, por si só, garante uma aprendizagem satisfatória da língua; e (4) Alunos de escola pública só conseguem uma aprendizagem significativa de inglês se fizerem cursinho particular.

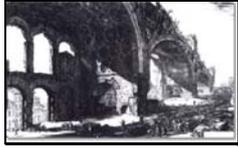
Finalmente, para responder ao objetivo específico 3 (verificar se a formação na área interfere ou não nas crenças do professor sobre o ensino/aprendizagem de inglês), concluímos que, dentre as crenças analisadas, as que parecem sofrer influência da formação são as seguintes: (1) Estou plenamente satisfeito (a) com a aprendizagem dos meus alunos; (2) É quase impossível obter um bom rendimento escolar dos educandos em turmas com mais de 30 alunos; (3) Alunos de escola pública só conseguem uma aprendizagem significativa de inglês se fizerem cursinho particular; e, (4) O ensino gramatical, por si só, garante uma aprendizagem satisfatória da língua. Essas crenças permitem-nos, ainda, confirmar o pressuposto de que a formação específica de Sara e falta dela em Nicolas exerce influência nas respectivas práticas de cada participante.

Gostaríamos de finalizar este trabalho ponderando sobre dois aspectos importantes que pudemos observar ao término deste. O primeiro diz respeito à questão do quão relevante tem se mostrado a investigação acerca do construto crenças no campo do ensino/aprendizagem de línguas. Os resultados obtidos neste estudo comprovam essa importância, pois, como vimos, as crenças que os professores participantes parecem possuir sobre o processo de ensino/aprendizagem foram capazes de influenciar suas tomadas de decisões, as estratégias adotadas em sala, ou seja, sua prática pedagógica. O segundo aspecto refere-se à relevância de, cada vez mais, refletirmos criticamente a respeito da formação que tem sido oferecida nos cursos de Letras, já que, como os resultados da presente investigação apontam, essa formação parece interferir diretamente na construção (ou manutenção ou desconstrução) das crenças do professor de línguas a respeito do processo de se ensinar/aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estudo 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.
- BASSETTI, M. Z. *A gramática da língua inglesa no ensino público: implementação de uma proposta pedagógica voltada para a comunicação*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, 2006.
- BORGES, T. D.; OLIVEIRA, V. G.; LAGO, N. A. de. Ensino de inglês em escola pública: crenças reveladoras de uma experiência. In: *Anais da VI Semana de Letras*, p. 73 a 87, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC, 1999. p. 49-63.
- COELHO, H. S. H. *É possível aprender inglês em escolas públicas? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2005.
- FINARDI, K. *Teachers' use of and beliefs on ludic language in the foreign language class*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese de doutorado. Lancaster University, Lancaster, 1994.
- JOHNSON, D. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman, 1992.
- JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.
- MATTOS, A. M. A. de. Estudos com diários. *Revista de Estudos da Linguagem*, vol. 8, n. 1, p. 147-158, 1999.
- MIRANDA, M. M. F. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. Dissertação de mestrado. Fortaleza: Centro de Humanidades, UECE, 2005.
- NETTLE, E. B. Stability and change in the beliefs of student teachings during practice teaching. *Teaching and teacher education*, vol. 14, n. 2, p. 193-204, 1998.
- NUNAN, D. *Understanding Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v.62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- PEACOCK, M. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, vol. 29, n. 2, p. 177-195. 2001.
- SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2000.
- SILVA, L. O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2001.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.



Travessias número 01 revistatravessias@gmail.com

Pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte.
