



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS - DLCH
CURSO DE LETRAS-INGLÊS

ISAQUE DE SOUZA OLIVEIRA

**CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO NO
CONTEXTO BRASILEIRO DE 2014 A 2018: ESTADO DA ARTE**

CARAÚBAS – RN
2025

ISAQUE DE SOUZA OLIVEIRA

**CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO NO
CONTEXTO BRASILEIRO DE 2014 A 2018: ESTADO DA ARTE**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Universidade Federal Rural do Semi-Árido ao Departamento de Linguagens e Ciências Humanas - como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras, com habilitação em Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Coriolano de Almeida Costa

CARAÚBAS – RN
2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

O48c Oliveira, Isaque de Souza.
Crenças de professores de língua inglesa em
formação no contexto brasileiro de 2014 a 2018:
estado da arte / Isaque de Souza Oliveira. - 2025.
57 f. : il.

Orientador: Bruno Coriolano de Almeida Costa.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Letras/Inglês,
2025.

1. Crenças. 2. Professores em formação. 3.
Professor de inglês. I. Costa, Bruno Coriolano de
Almeida, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Biblioteca Campus Caraúbas
Bibliotecária: Sarah Freire Bezerra
CRB: 15/1052

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

ISAQUE DE SOUZA OLIVEIRA

**CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO NO
CONTEXTO BRASILEIRO DE 2014 A 2018: ESTADO DA ARTE**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à
Universidade Federal Rural do Semi-Árido ao
Departamento de Linguagens e Ciências Humanas - como
requisito parcial para obtenção do título de licenciado em
língua inglesa.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Coriolano de Almeida Costa

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 25/03/ 2025



Prof. Dr. Bruno Coriolano de Almeida Costa - Orientador
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFERSA



Prof. Dr. Diego Cesar Leandro - 1º Examinador
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFERSA



Prof. Ma. Joseane de Souza Oliveira - 2º Examinador
Examinadora externa

Dedico este trabalho a Deus, cuja presença me auxilia nas minhas escolhas, abrindo caminhos e me dando confiança frente aos desafios e adversidades da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e, por me permitir cair, levantar, errar, acertar, aprender e crescer. Impossível, seria se te esquecesse nesse momento, já que grandes graças concedestes em minha vida até então e tudo, devo a ti, Senhor!

A minha mãe Deusina e aos meus irmãos Isaias e Ironaldo, pela base sólida que me deram, pelo companheirismo em meio a tantas dificuldades e sofrimentos que passamos juntos. Vocês são a inspiração de minha vida.

A minha doce e amada esposa Judite, por me apoiar nas tomadas de decisão e está sempre ao meu lado nos momentos bons e também difíceis da vida. O que seria de mim, sem você, Amor? Você é a razão do meu viver.

Aos meus dois filhos, Jhon Natã e Jade Isabela, por me mostrarem o significado da palavra paternidade. Vocês são meu combustível, sem vocês, minha vida não teria sentido. Amo-vos de forma incondicional.

Aos meus estimados professores, que sem nenhuma nominação, tenho a grata satisfação de tê-los como mestres. Aqui deixo o meu reconhecimento, pelas vossas maestrias.

Ao meu incrível orientador, Professor Doutor Bruno Coriolano de Almeida Costa, pelas múltiplas sugestões que contribuíram de forma satisfatória, para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do meu trabalho. Valeu a pena tê-lo como orientador! Grato, por todas as contribuições.

Aos amigos e colegas do curso, que durante toda essa jornada, compartilharam saberes e conhecimentos e foram essenciais na minha caminhada.

Aos membros da banca examinadora, que prontamente aceitaram o convite e se fizeram presentes em mais um capítulo dessa história. Vocês são inesquecíveis. Meu infinito agradecimento!

Enfim, a todos aqueles que de forma direta ou indireta contribuíram para que esse sonho fosse realizado. Gratidão a tod@s!

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar estudos que tratam da temática Crenças de Professores em Formação sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no contexto brasileiro, onde nossa análise focou sobre os trabalhos publicados, as abordagens, os tipos de pesquisa e a metodologia destes artigos. 5 trabalhos foram analisados a fim de realizar uma revisão da literatura e um apanhado sobre a produção científica e suas contribuições e o estado da arte do tema acima descrito num recorte de 4 anos, entre 2014 e 2018. A pesquisa considera-se básica, cujo objetivo é gerar conhecimento que seja útil para a ciência e tecnologia, sem necessariamente haver uma aplicação prática ou para obtenção de lucro; a abordagem é qualitativa, uma vez que os dados são analisados a partir da literatura disponível na plataforma digital Google Acadêmico na internet e analisados subjetivamente pelo pesquisador. Para isso, contamos com aportes teóricos bem como: Barcelos (2006), Silva (2010), Vieira-Abrahão (2004), dentre outros. Embasado nesta literatura fizemos um levantamento e uma análise de trabalhos produzidos no recorte temporal acima descrito. A partir de todo material analisado foi possível sistematizar os dados de cada artigo, identificando as abordagens, os tipos de pesquisa, assim como, verificar quais metodologias foram aplicadas, suas descobertas e contribuições para o avanço dos estudos das crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem no campo da Linguística Aplicada. Os resultados apontam que as crenças devem ser alvo de reflexões e investigações voltadas ao processo de formação de professores, já que têm total influência na maneira como os futuros professores de língua inglesa enfrentam as adversidades de sua graduação, bem como, as dificuldades relacionadas à aprendizagem e ao ensino do novo idioma a ser trabalhado, o que pode motivar posturas mais ou menos efetivas nas práticas metodológicas dos futuros profissionais de educação no exercício da docência.

Palavras - Chave: Crenças. Professores em formação. Professor de inglês.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate studies that deal with the theme Beliefs of pre-service teachers about teaching and learning English in the Brazilian context, where our analysis focused on the published works, approaches, types of research and methodology of these articles. Five works were analyzed in order to carry out a literature review and an overview of the scientific production and its contributions and the state of the art of the theme described above in a 4-year period, between 2014 and 2018. The research is considered basic, whose objective is to generate knowledge that is useful for science and technology, without necessarily having a practical application or for obtaining profit; the approach is qualitative, since the data are analyzed from the literature available on the digital platform Google Scholar on the internet and analyzed subjectively by the researcher. To this end, we relied on theoretical contributions such as: Barcelos (2006), Silva (2010), Vieira-Abrahão (2004), among others. Based on this literature, we conducted a survey and analysis of works produced in the time frame described above. From all the material analyzed, it was possible to systematize the data of each article, identifying the approaches, the types of research, as well as verifying which methodologies were applied, their discoveries and contributions to the advancement of studies on beliefs related to teaching and learning in the field of Applied Linguistics. The results indicate that beliefs should indeed be the target of reflections and investigations focused on the teacher training process, since they have a total influence on the way future English language teachers face the adversities of their undergraduate studies, as well as the difficulties related to learning and teaching the new language to be worked on, which can motivate more or less effective postures in the methodological practices of future education professionals in the exercise of teaching.

Keywords: Beliefs. Teacher's formation; English teacher.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Panorama dos trabalhos analisados e seus autores	58
Quadro 2	– Lista de instrumentos de coletas de dados	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem contextual
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCAA	Centro de Cultura Anglo-Americana
EF EPI	English Proficiency Index
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
IBL	Instituto Brasileiro de Línguas
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UNIT	Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1	Refletindo sobre o ensino de Língua Estrangeira no Brasil	15
2.2	Contextualizando Crenças	18
2.3	A influência das Crenças no ensino de Língua Estrangeira	20
2.4	Crenças de professores e alunos sobre a Língua Inglesa	23
3	METODOLOGIA	25
3.1	Natureza da pesquisa	25
3.2	Coleta dos dados	26
3.3	Procedimentos adotados.....	27
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	28
4.1	Crenças De Professoras De Inglês Em Pré-Serviço A Respeito Da Comunidade Imaginada “Estados Unidos”.....	28
4.2	A Influência Do Curso De Letras Nas Crenças Do Professor De Língua Estrangeira Em Formação	32
4.3	Investigação Sobre Crenças No Contexto De Formação De Professores De Língua Estrangeira.....	39
4.4	Emoções, Crenças E Identidades Na Formação De Professores De Inglês.....	42
4.5	Reflexões Sobre A Influência Das Crenças: O Processo De Ensino E Aprendizagem Na Formação Do Professor De Língua Inglesa.....	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
	REFERÊNCIAS	53
	APÊNDICES.....	56
	ANEXOS.....	57

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo sobre crenças relacionadas a aprendizagem de línguas estrangeiras tem se mostrado muito relevante no área da Linguística Aplicada (LA) e “é um dos campos de investigação que tem se tornado fértil” (Silva, 2010, p. 21), pois conforme aponta Barcelos (2006), as pesquisas a respeito desse tema começaram por volta da década de 80 no exterior, e no Brasil, por volta dos anos 90.

Tratando-se de crenças, alguns autores têm utilizado diferentes formas para conceituá-la. Richards (1998, p. 66) por exemplo, considera o “sistema de crenças” do professor de línguas como o conjunto de “informações, atitudes, valores, expectativas, teorias, e pressupostos sobre ensino e aprendizagem que os professores constroem ao longo do tempo e trazem consigo para a sala de aula”. Barcelos (2006, p.18), por sua vez, define esse construto como “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências”. Tais definições mostram a maneira de como os professores interpretam o processo de ensinar ou como seus alunos podem aprender línguas nos diferentes contextos, marcados por características próprias (condições físicas da escola, normas institucionais, épocas, dentre outros).

Segundo evidencia Viana (2010), as crenças têm um papel essencial para todo o ser humano porque influenciam em demasia na maneira de ensinar e de aprender. Para se compreender plenamente o processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), é relevante considerar o panorama emocional no qual os processos cognitivos se desenvolvem, nesse sentido, a noção de que os fatores afetivos exercem e influenciam preponderantemente nesse processo, tem sido amplamente reconhecida por vários autores, bem como (BROWN, WHITE, 2010; CHENG, 2002; FIGUEIREDO, ASSIS, 2006).

Pensando assim, surgiu o interesse por esse área de conhecimento por parte do pesquisador, que mediante discussões e reflexões com seu orientador, pôde vislumbrar as ideias sobre crenças voltadas ao ensino e aprendizagem, onde após uma exposição esplendorosa desse universo de pesquisa (COSTA, 2016, 2022), enxergou a relevância do tema. Destarte prontamente optamos por enveredar por este amplo campo de pesquisa, que são as crenças de professores em formação (inicial/continuada)¹ sobre o ensino e aprendizagem de Língua

¹ Não faremos uso da distinção entre formação inicial e formação continuada, por entendermos que as crenças se manifestam em ambos os estágios de formação. As análises contidas neste documento, se basearam em pesquisas de terceiros que já distinguem esta dualidade terminológica em seus estudos.

Inglesa, onde buscamos contribuir com a expansão das discussões sobre essa importante área dentro da Linguística Aplicada.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar estudos que tratam da temática: Crenças de professores em formação sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no contexto brasileiro e como esses trabalhos têm contribuído para o avanço do entendimento das crenças e das implicações destas na formação dos futuros professores de Língua Inglesa, assim como, na forma como esses professores podem ser influenciados a aprimorar suas práticas metodológicas no exercício docente.

Tendo em mente o objetivo geral desta investigação, os objetivos específicos consistem em: (1) Compreender e conceituar crenças; (2) Selecionar e analisar trabalhos produzidos no recorte temporal 2014-2018 com a temática sugerida e; (3) Analisar as contribuições das produções acadêmicas sobre o tema crenças de professores de Língua Inglesa em formação no contexto brasileiro no período acima descrito.

Nessa perspectiva a presente investigação parece ser relevante para contribuir com a literatura da Linguística Aplicada sobre crenças e aprendizagem de línguas. Considerando os objetivos anteriormente mencionados, as seguintes questões de pesquisa constituíram a cerne desta investigação:

1. Quais os principais conceitos envolvendo crenças de professores em formação?
2. Quais foram os artigos produzidos no recorte temporal 2014-2018 com a temática crenças de professores de Língua Inglesa em formação no Brasil?
3. Quais as contribuições mais relevantes de artigos sobre crenças de professores de Língua Inglesa em formação no contexto brasileiro no referido período?

Em termos metodológicos, a pesquisa define-se como qualitativa, seguindo uma abordagem descritiva e interpretativa, uma vez que os dados foram coletados a partir da literatura disponível na plataforma digital Google Acadêmico na internet e analisados subjetivamente pelo pesquisador. Compreendemos que esses trabalhos aqui analisados, têm potencialidade de nos revelar conceitos sólidos sobre crenças, experiências pedagógicas, práticas metodológicas que podem contribuir de forma significativa no processo de formação de professores de Língua Inglesa. Para isso, contamos com aportes teóricos bem como: Barcelos (2006), Silva (2010), Vieira-Abrahão (2004), dentre outros e fizemos um levantamento e análises de trabalhos relevantes produzidos no recorte temporal de 4 anos, entre 2014 e 2018.

O recorte temporal definido acima, que compreende dos anos de 2014 a 2018 foram assim definidos por razões relativas aos prazos para a realização da pesquisa, pois num primeiro momento no ato de seleção do material, a saber de novembro de 2024 a janeiro de 2025,

decidiu-se por analisar artigos no período de 2014 a 2024, ou seja, um recorte temporal de 10 anos, onde foram encontrados e separados um total de 14 trabalhos que poderiam ser incluídos nas análises aqui contidas. Porém ao iniciarmos as análises percebemos que seria totalmente inviável a realização da pesquisa com a quantidade total dos trabalhos selecionados no prazo definido para a finalização do trabalho, e como já estávamos analisando o material por ordem cronológica optamos por nos ater aos 5 trabalhos aqui apresentados, que haviam sido publicados dentro do período já explicitado.

Ante o exposto, a presente pesquisa justifica-se pela possibilidade de gerar reflexões sobre os impactos que as crenças de professores possuem em sua formação docente, assim como, nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino e aprendizagem de línguas desses futuros profissionais de educação. Além disso, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com estudos futuros na área de formação crítica, uma vez que o ponto de partida para a sua elaboração são as contribuições de pensadores que se preocupam com o desenvolvimento e a qualidade do ensino brasileiro.

Convém lembrar que o estudo das crenças de professores, tem auxiliado formadores e outros professores em geral a compreender o papel dos significados construídos sobre a profissão na prática pedagógica. Isto engloba desde o entendimento do que é uma língua e como ensiná-la, além da seleção de materiais como instrumentos de mediação da aprendizagem nas aulas de línguas, fato que justifica-se a abrangência desse trabalho para os futuros pesquisadores.

Portanto, espera-se que o leitor tenha uma boa leitura, já que nos apropriamos de literaturas interessantes, baseadas na âncora de grandes autores, bem como: Barcelos (2006), Vieira-Abrahão (2004), Silva (2010), Santos (2010), dentre outros, que se destacam na literatura abordada.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: Considerações iniciais, onde evidencia-se temática, problemática, justificativa, objetivo geral e específicos, além da abrangência do trabalho em si; Metodologia, que tem a finalidade de apresentar todos os caminhos percorridos nesta pesquisa; Fundamentação teórica, base de sustentação para o estudo. O mesmo apresenta um breve histórico sobre o Ensino de Língua Inglesa no Brasil, manifesta a luz teórica, a conceituação de crenças, além de patentear a influência da mesma no processo de ensino e aprendizagem, visto que muitas vezes somos influenciados pelo contexto, no qual estamos inseridos; Análise e discussão dos dados, onde são apresentados e debatidos todos os achados da pesquisa e por fim as considerações finais deste trabalho.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, discorreremos sobre o ensino de Língua Estrangeira (LE) no Brasil, contextualizando crenças e falamos da influência da mesma no contexto do ensino de língua estrangeira, bem como das crenças de alunos e professores a respeito do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa (LI), tanto em escolas públicas como em instituições privadas, apresentando um panorama geral do ensino de inglês como LE.

2.1 REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

De acordo com Leffa (1999), a partir do ano de 1855, o ensino de línguas modernas começou a ter um status semelhante ao das línguas clássicas, porém, enfrentava dois grandes problemas: a submissão à administração dos colégios, que gradualmente reduziram a carga horária, e a utilização da mesma metodologia de ensino das línguas mortas, que tinha como foco a gramática e a tradução.

Nesta época, ainda era comum a aprendizagem de quatro línguas ou mais no ensino secundário, tradição que mudou logo no início da República. Então, desaparece o ensino do grego e são colocadas apenas duas opções de língua estrangeira moderna, o inglês e o alemão, cujas, não podiam ser estudadas ao mesmo tempo (OLIVEIRA E SOUZA, 2010). Logo, em 1931, com a reforma de Francisco de Campos, instituiu-se o regime seriado obrigatório e foi dada mais ênfase ao ensino de línguas modernas por meio da diminuição da carga horário do latim e, principalmente, pela introdução do método direto. Este método prega o ensino da língua através da própria língua, considerando seu caráter prático como afirma Jalil e Procailo (2009).

Ao contrário do método da Gramática e da Tradução, o Método Direto diminui totalmente o valor do uso da primeira língua e enfatiza o uso da língua alvo em sala de aula. O “pensar na língua estrangeira” é a norma, assim como a comunicação, em seu sentido mais amplo. A leitura segue sendo uma das habilidades privilegiadas, porém seu desenvolvimento caminha junto com a habilidade da fala e a aquisição de vocabulário por meio dos textos e das situações propostas. (JALIL E PROCAILO, 2009, p. 776)

No entanto, em 1942, com a Reforma Capanema², equiparou-se todas as modalidades de ensino médio (secundário, militar, agrícola, industrial, normal e comercial), tendo como

² As reformas capanêmicas, lideradas pelo ministro Gustavo Capanema, estabeleceram um sistema educacional de três graus, que incluíam a oferta do ensino industrial, o ensino comercial, o ensino agrícola e o ensino normal. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a->

objetivo formar nos jovens uma sólida cultura geral que valorizasse tanto o clássico quanto o moderno. Vale ressaltar que, o método direto, continuou sendo recomendado para o ensino de línguas estrangeiras, enfatizando que este, não deveria ser orientado apenas para objetivos instrumentais, mas também educativos e culturais, pois segundo Larsen-Freeman (2000), “saber uma língua estrangeira também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem”

Embora, a advertência, a metodologia não chegou às salas de aula, sendo substituída por uma variação do método da leitura que ainda enfatizava a tradução, mas que acabou se mostrando mais efetivo no cumprimento dos objetivos propostos. Consideramos que esta reforma, foi a mais relevante de todas, pois tornou o ensino das línguas estrangeiras obrigatório, mesmo com carga horária reduzida.

Em 09 de abril de 1942, houve a promulgação do Decreto nº 4.244, incluindo, no curso ginasial, o ensino de Latim e Francês nas quatro séries, e o Inglês, presente apenas nas três últimas séries; e no curso clássico e científico, o ensino de Francês, Inglês e Espanhol, ficando, portanto, o Latim e o Grego somente para o curso clássico. (OLIVEIRA E SOUZA, 2010, p. 115)

É interessante mencionar que, até então, ninguém cobrava a utilidade, nem mesmo eficiência desta aprendizagem, isto porque o Brasil ainda tinha aptidão acentuadamente rurais e o estrangeiro era algo bem distante (ASSIS-PETERSON, COX e SANTOS, 2010). Todavia, no ano de 1971, com a promulgação da LDB 5692, e o início do período ditatorial, a educação passa a ter caráter profissionalizante e tecnicista, se sobrepondo as conquistas de cunho humanista realizadas durante a Reforma Capanema (1942).

Nesse percurso, a expansão dos meios de comunicação de massa, intensificada no Brasil a partir dos anos 70, fez com que o estrangeiro chegasse cada vez mais perto da nossa realidade, desta forma começaram a surgir diferentes metodologias que visavam o desenvolvimento das quatro habilidades: compreensão oral, fala, leitura e escrita.

Convém lembrar que nos mais de trinta anos, em que o ensino de língua estrangeira não era obrigatório, a maioria das escolas continuou oferecendo geralmente o inglês, mas com carga horária de apenas uma hora-aula por semana, ministrada por um professor de outra área e muitas vezes sem caráter reprovativo (ASSIS-PETERSON, COX e SANTOS, 2010). Lembramos

também, que as inovações metodológicas não chegavam – e em muitos casos ainda não chegam - à sala de aula, ou seja, raramente as quatro habilidades citadas anteriormente são trabalhadas de forma satisfatória.

Por conseguinte, em 1996, a LDB 9.394³, torna obrigatório a partir da quinta série - atual sexto ano - o ensino de “pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar” (BRASIL, 1996, p. 7). Quanto ao ensino médio, além da inclusão de uma LE como disciplina obrigatória, o documento estabelecia também na época, a inclusão de uma segunda LE em caráter optativo. Assim, a língua mais escolhida continua sendo o inglês, porém, a situação começa a mudar em 2005, com a Lei 11.161, que estabelece o prazo de cinco anos para que a língua espanhola seja obrigatoriamente incluída no currículo escolar.

Ainda na década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, enfatizam que para a formação integral, é preciso que o ensino de LE esteja em harmonia com necessidades reais em contextos de comunicação situados localmente. Este documento, especificamente de Língua Estrangeira, engloba uma aprendizagem significativa não só na comunicação, mas também, evidencia um aprendizado à ciência, à tecnologia e ao mundo dos negócios, sem deixar de lado seu caráter formador.

Entretanto, com o advento da internet, a necessidade de uma língua comum aumentou, pois a interação em tempo real com pessoas de qualquer parte do mundo, se tornou uma realidade. A aprendizagem de uma LE se tornou uma urgência, e devido a baixa efetividade de seu ensino nas escolas do Brasil, consequência dos anos de pouca atenção e da estagnação metodológica, este conhecimento passou a ser visto como um privilégio, acessível apenas a quem tem condições financeiras para pagar por um curso livre.

Dessa forma, com a evolução midiática, o acesso às redes sociais, considerando os meios de comunicação rápidos e eficientes, a inevitável globalização e a influência possuída pelos Estados Unidos fizeram com que, o inglês se tornasse a LE mais ensinada em escolas e centros de idiomas. Prova disso, é que hoje temos no Brasil, várias escolas que ofertam o ensino desse idioma.

Pode-se destacar a grande expansão das escolas de idiomas como por exemplo: Influx, surgiu em Curitiba – PR em 2004, e hoje, conta com mais de 145 unidades de ensino em todo o país. Yázigi, fundada em São Paulo, com mais de 70 anos de história atualmente possui mais

³ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

ou menos 300 filiais espalhadas pelo país. O IBL - Instituto Brasileiro de Línguas, que nasceu em 1992, e hoje conta com aproximadamente 29 unidades de ensino espalhadas pelo país. E ainda o CCAA - Centro de Cultura Anglo-Americana, fundado no ano de 1961 no Rio de Janeiro. Com a criação de uma metodologia exclusiva no ensino da Língua Inglesa, a escola busca contribuir com o fortalecimento intelectual e emocional dos alunos. Atualmente, existem mais de 700 unidades espalhadas pelo país e considera-se bastante reconhecida pela nossa região.

É importante destacar que nas décadas de 1990 e 2000, os filhos das classes com maior poder aquisitivo migraram em massa para a rede privada e passaram a frequentar, muitos deles, as escolas de idioma para aprender a falar, compreender, ler e escrever em inglês, habilidades reconhecidas como imprescindíveis para competir por bons postos no mercado de trabalho.

Contudo, o inglês é considerado a língua mais falada do mundo e também o idioma estrangeiro mais ensinado no ensino regular do Brasil, segundo que ocupa a 81ª colocação no ranking mundial de proficiência, segundo o EF English Proficiency Index (EF EPI)⁴, que analisou 116 nações. Presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵, a ideia é integrá-lo ao cotidiano do estudante.

Conforme este documento, a proposta da Língua Inglesa:

Não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (BNCC, p. 241).

⁴ O EF English Proficiency Index (EF EPI) é o maior ranking mundial de países/regiões por habilidades de inglês para adultos. Publicado anualmente, o EF EPI é uma referência internacional importante para proficiência em inglês para adultos. Ano de referência 2024. Disponível em: <https://www.ef.com/wwen/eipi/about-eipi/> Acesso em: 30 mar. 2025.

⁵ (BRASIL. Ministério da Educação, 2018, p. 15). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempointegral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 30 mar. 2025.

Assim, a Língua Inglesa é concebida como Língua Franca⁶, pautada em seu papel como ferramenta de comunicação, onde os jovens podem ter acesso a oportunidades de desenvolvimento pessoal, profissional e bens culturais diversos, como músicas, filmes e experiências, ou seja, o novo status de língua franca, implica em deslocar a língua de um modelo ideal de falante para um modelo mais real, considerando suas diferenças culturais e as variações linguísticas decorrentes das situações de uso e das comunidades que a falam como sustenta Larsen-Freeman (2000). Portanto, a proposta da BNCC, é a de reconhecer os diversos repertórios linguísticos presentes em sala de aula e fora dela, ampliando as noções do que vem a ser "certo" e "errado" no uso da língua.

Nesses termos, considera-se que a situação atual do ensino de LE no Brasil é crítica, seja pela falta de credibilidade ou por receber menos atenção que as outras disciplinas como aponta Gasparini (2005). As escolas de idioma supostamente se tornaram o único lugar onde é possível aprender uma língua, o que acaba excluindo grande parcela da população. Esta crença é fortalecida pela mídia, mas, como veremos no decorrer do trabalho, além dos alunos, professores em processo de formação acreditam, que na escola regular este aprendizado também é possível, desde que sejam motivados.

2.2 CONTEXTUALIZANDO CRENÇAS

De acordo com Fernández (2010), ao nascer o ser humano traz consigo impulsos inatos que geram resultados potenciais e influenciam nas crenças e nos valores pessoais e sociais. Entremeio, É possível afirmar que o contexto social pode gerar uma constante influência no indivíduo, refletindo muitas vezes, em suas próprias escolhas. Uma questão fundamental a ser considerada, é o fato do processo de ensino e aprendizagem ser composto por alunos e professores, agentes ativos que têm suas crenças e atitudes influenciadas por seus pensamentos e percepções.

Tratando-se de crenças, buscamos nos aperfeiçoar na literatura e compreender na perspectiva teórica, a sua definição, pois o conceito de crenças possui uma amplitude bastante considerável e se torna uma tarefa complexa conceituar de forma definitiva um campo de

⁶ Inglês como Língua Franca (doravante ILF) emergiu no cenário mundial há mais de 40 anos, tornou-se um vibrante e produtivo campo de investigação (COGO, 2015). É um campo em desenvolvimento, com um crescente número de publicações e projetos de pesquisa e que, na última década, encontrou seu lugar na Linguística Aplicada (COGO; PITZL, 2014). (LOPES & BAUMGARTNER, 2019)

pesquisa tão abrangente. Essa dificuldade pode ser atribuída em parte, as inúmeras designações que o termo apresenta como nos apresenta Pajares (1992).

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras da prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento, estratégia social. (PAJARES, 1992, p. 309)

De acordo com Barcelos (2004), o interesse pelos estudos de crenças em LA, surgiu numa época de grandes transformações, na concepção de ensino - aprendizagem de línguas, passando dos estudos cognitivos, para os sócios - afetivos, nos quais o advento do humanismo promoveu um repensar do ensino de línguas, desviando a ênfase da linguagem em si, para o processo de aprendizagem na LE.

Nesse sentido, Barcelos (2004), nos diz que as crenças são conceitos cognitivos, sociais, interativos, recíprocos e dinâmicos, que estão relacionados com as experiências e com a forma como se pensa e se reflete sobre elas. A partir dessas colocações, é possível dizer que as crenças são construídas e modificadas na experiência, na interação com os indivíduos com que o sujeito convive.

Para Silva (2011), a maior parte das definições realizadas sobre crenças consideram o contexto social em que professores e alunos estão inseridos, de forma que as crenças não são estanques, modificando-se de indivíduo para indivíduo. Cada pessoa faz parte de um contexto social e tem a sua própria experiência de vida e é influenciada por ela.

As concepções de um sujeito estão nesse sentido condicionados a suas experiências que por vezes são absorvidas do contexto a que ele pertencem, pois o ambiente em que alguém cresce e/ou se desenvolve pode exercer grande influência na formação da pessoa humana.

Nessa mesma direção, Alvarez (2007) propõe uma autêntica visão de crença, quando nos diz que:

A crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que tem como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir um determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios. (Alvarez, 2007, p. 200)

Contudo, pode-se definir que crenças sobre o ensino de línguas é o que o sujeito acredita (consciente ou inconscientemente) em relação ao processo de ensino-aprendizagem e de avaliação de línguas. Desse modo, tudo que for resultante da experiência e do estudo do indivíduo, considerando a influência da idade e o contexto de interação, pode ser considerado como crenças. As crenças são, portanto, socialmente (cultural e historicamente) construídas pela interação e mantêm uma acentuada relação com a ação, como nos traz Teixeira (2002).

Se um valor orienta, repetidamente e com sucesso, a solução de situações importantes da organização, o grupo passa por um processo de aprendizagem compartilhada que lhe confere convicções a respeito. Ao se tornar crença, o valor passa a ser tomado com segurança e progressivamente assume um grau de inconsciência, tornando-se um hábito ou automatismo. Nem todo valor sofre essa transformação. Somente os valores susceptíveis de validação social ou física, e que continuam funcionando na solução dos problemas do grupo, transformam-se em concepções. (TEIXEIRA, 2002, p. 24)

Todavia, se faz necessário refletir que a definição de crenças é bem complexa, considerando que, as mesmas são conceitos que o indivíduo possui acerca de determinado assunto, que ele pode tomar como verdade, porém ele nem sempre tem embasamento teórico ou científico a respeito do conceito por ele formulado. Como forma de exemplificar, podemos comparar as crenças à sabedoria popular, que é um conhecimento vulgar, baseado no achismo, no “eu acredito que”. Destarte, segundo Teixeira (2002), percebemos que as crenças, podem ser influenciadas ou não, e estão relacionadas com as experiências vividas pelo indivíduo, em quem se acumulam as experiências pessoais positivas e negativas, a afetividade e sua relação com o meio.

2.3 A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Considerando-se que o conjunto de crenças de um indivíduo é formado por sua experiência de vida, personalidade, fatores cognitivos e culturais, sendo, portanto, pessoais e variáveis de acordo com o contexto no qual o indivíduo está inserido, acreditamos que o desvelamento das crenças, tanto de alunos quanto de professores, é de grande importância para o ensino de línguas, pois permite melhor adequação de conteúdos, objetivos e procedimentos e, conseqüentemente há maior eficácia no ensino/aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2006).

Nessa ótica, as crenças podem influenciar tanto no ensino, quanto na aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Madeira (2008), o aspecto social e o contexto são fatores

determinantes da construção destas crenças, que podem modificar ou reforçar outras crenças e até mesmo influenciar ações.

Nesses termos, Conceição (2005), nos confirma que:

As experiências, crenças e ações dos aprendizes de uma língua estrangeira parecem interligadas entre si, numa relação em que as experiências passadas influenciam as crenças, que, por sua vez, influenciam as experiências presentes dos alunos, influenciando, também, suas ações na aprendizagem (CONCEIÇÃO, 2005, p. 1).

Desta forma, ao averiguar as crenças, pode-se entrar em contato não só com as influências geradas pelas experiências dos participantes, mas também se abre a possibilidade de, a partir deste conhecimento, mudar a realidade da sala de aula, pois cada ser é único e tem seus costumes e suas crenças. É interessante estimular professores e alunos a refletirem sobre suas crenças, principalmente quando elas são muito divergentes, pois isto pode interferir na harmonia em sala de aula e no sucesso da aprendizagem, como nos indica Borges (2014).

A nosso ver, os docentes deveriam procurar se empenhar em desvendar quais são as crenças que seus aprendizes trazem para dentro das salas de aulas a respeito dos falantes da língua que estão aprendendo, do(s) país(es) onde esse idioma é falado, da(s) cultura(s) dessa(s) nação(ões). Acreditamos que, com esse tipo de atitude, os professores teriam maiores chances de compreenderem o porquê de alguns de seus alunos investirem no processo de aprendizagem e outros não. (BORGES, 2014, p. 225)

É importante mencionar que, embora as crenças possam ser constituídas a partir dos conceitos e percepções que os indivíduos têm de situações por ele vivenciadas, ou seja, seus valores, suas experiências de vida, elas podem, segundo alguns pesquisadores, ser modificadas, mesmo que em pequenas proporções, com a exposição às novas teorias. A não explicitação das crenças no início de um processo de ensino e aprendizagem, pode levar à perpetuação de crenças antigas, em vez de modificá-las (BARCELOS, 2006; VELOSO, 2007).

Todavia, admitimos que a motivação dos professores pode ser essencial na construção e reconstrução das crenças dos alunos. Acreditamos que a forma de expor suas ideias, sua metodologia, suas estratégias de ensino, são importantes nesse processo. Por isso, cremos que as crenças podem ser modificadas, mesmo que em pequenas proporções, por meio da reflexão e/ou após a aquisição de determinada experiência, ou ainda, após a exposição a tal experiência, corroboramos com a definição de Barcelos quando evidencia que:

Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultante de um processo interativo de interpretação e (re)significação. (BARCELOS, 2006, p. 18).

Por esta razão, Finardi e Gil (2005) asseveram que as crenças, além de influenciar na formação mental do indivíduo, também determinam suas ações pedagógicas. As crenças podem levar o indivíduo a agir, mesmo que de maneira inconsciente, diferentemente do que diz acreditar; ou seja, nem sempre o que o indivíduo diz acreditar é realmente aquilo em que ele acredita. Deste modo, segundo Veloso (2007, p. 115), que corrobora com Pajares (1992, p. 314), nos diz que: “as crenças somente podem ser inferidas a partir do que as pessoas dizem, pretendem e fazem”.

No entanto, sabe-se que grande parte das crenças é formada pela maneira como o indivíduo enxerga as práticas pedagógicas às quais foi submetido (SILVA, 2006) desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até seu ingresso em um curso de formação de professores e também durante sua graduação (VIEIRA ABRAHÃO, 2002).

Nessa perspectiva, Silva e Rocha (2007, p. 1022) postulam em seu estudo que “as crenças são complexas, dinâmicas, paradoxais, contraditórias; e estão relacionadas intimamente ao nosso eu, ou seja, à nossa própria identidade”. Desse modo, as visões que o indivíduo tem de si mesmo e do mundo interferem na formação das crenças, influenciam o seu comportamento (BARCELOS, 2006), além de refletirem na construção de suas ações (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004).

Nada obstante, Barcelos et al (2004) cita Johnson (1999), que também corrobora com essa visão e afirma, que muitas das crenças trazidas pelos alunos para dentro dos cursos de formação de línguas, são resistentes a mudanças e podem prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, atuando como “lentes”, pelas quais os alunos interpretam as novas informações e teorias recebidas durante sua formação. Nesse segmento, Veloso (2007, p. 106), corroborando com Tudor (2001), afirma que “as crenças podem ou não ser formuladas explicitamente, mas constituem a moldura de referência dentro da qual os participantes avaliam e interagem com o ensino de idioma”.

Posto isso, salientamos a importância da tarefa dos professores em formação, no sentido de trazer toda sua motivação e experiência para dentro do contexto escolar. Estes profissionais, podem auxiliar na explicitação e conscientização de seus alunos sobre suas crenças, objetivando assim, uma formação mais consciente e crítica.

Assim como as crenças, é fundamental entender que as expectativas dos alunos, também podem permear o processo de ensino e aprendizagem, trazendo grandes prejuízos ou benefícios,

principalmente na maneira com que os mesmos, enxergam este processo. Portanto, a motivação dos professores em formação é de grande valia, na construção e reconstrução desses estudantes, sabendo-se que, as crenças, podem influenciar de forma negativa ou positiva no ensino - aprendizagem.

Considerando o aspecto dinâmico, social e interativo das crenças, sobre não poderem ser consideradas imutáveis, entende-se que sua construção se dá na interação entre aluno e meio social, a qual é constante e, conseqüentemente, suscetível a mudanças. Estes aspectos, aliados à influência que as crenças exercem sobre os atos de ensinar e de aprender, indicam que os envolvidos no processo, em especial professores e alunos, podem encontrar nelas, nas crenças, um elemento importante para a construção do conhecimento.

2.4 CRENÇAS DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A LÍNGUA INGLESA

De acordo com Silva (2011), pensar nas crenças dos professores de LE, é refletir sobre suas ações, pois são as suas estratégias e possibilidades de ensino que irão transformar o ensino e aprendizagem do aluno no contexto escolar. Por isso considera-se que as crenças educacionais dos professores podem influenciar nos procedimentos em sala de aula sendo, por isso, acentuada a importância de explicitar as suas concepções para que consigam ser alteradas, caso seja necessário.

Cada docente possui suas crenças, sua cultura de ensino e seus valores. É indiscutível que as crenças que os docentes carregam consigo podem afetar o que eles fazem em sala de aula e pode exercer influências em outros colegas de trabalho, principalmente nos menos experientes. Para Richards (2002), o processo de ensino é uma atividade extremamente pessoal, o que favorece que cada professor possui suas crenças relacionadas com a maneira como acredita que ocorra uma aprendizagem eficaz.

Por isso, Ortiz (2007), nos diz que as expectativas negativas que o professor possui de seus alunos, as crenças individuais que cada docente traz consigo, não só os seus objetivos e os seus valores em relação ao seu papel de ensino e aprendizagem de LE podem ter uma conotação negativa, do mesmo modo, uma atuação inibidora no desempenho e na motivação dos alunos resulta, na maioria dos casos, no seu baixo desempenho ou mesmo na desistência dos discentes. Nesse viés, cabe ao professor.

Dentro de suas possibilidades, o máximo esforço possível para manter a motivação dos alunos que já a têm e despertá-la nos que se encontram desmotivados. É preciso ponderar, entretanto, que não há e não vai haver

nenhuma receita mágica que possa ser usada por todos os professores, com todos os alunos, em quaisquer situações (Fernández, p. 48, 2010).

No que diz respeito às crenças dos alunos, estudos realizados em Hong Kong, Richards (2002) comprovou que os melhores alunos em sala de aula, com mais aproveitamento eram os que estavam motivados, ativos e participativos. Da mesma forma, eram os que não possuíam medo de cometer erros e ainda conseguiam trabalhar de maneira autônoma, sem o auxílio do professor.

É possível pensar, assim, que os discentes também trazem suas crenças pessoais, objetivos, atitudes e decisões para o processo de aprendizagem. Essas crenças estão associadas a uma gama de assuntos que influenciam na motivação para aprender, nas expectativas relacionadas com a aprendizagem de línguas e em seus sentimentos ou percepções sobre o que é mais fácil e difícil de aprender em uma língua, como nos afirma Ferrari e Witter (2011).

A origem da motivação é o desejo de satisfazer necessidades. Pode ser ativada por fatores internos ou externos. Este comportamento pode ser classificado em forma direta, ou seja, impulsiona diretamente ao objeto que satisfaz a necessidade ou indireta, que é aquela que impulsiona em direção a um objeto intermediário que possibilitará a satisfação de uma necessidade. (FERRARI e WITTER, 2011, p. 122)

No entanto, discentes de diferentes culturas apresentam distintas crenças e opiniões específicas sobre o que é um bom ensino. Isso pode ter raiz cultural ou estar em contradição com as crenças dos professores (BORGES, 2014). Assim, as crenças dos estudantes estão influenciadas pelo contexto social da aprendizagem de línguas estrangeiras. Depende também do estilo de aprendizagem que eles seguem, ou seja, discentes com um enfoque comunicativo de aprendizagem preferem um estilo social de aprendizagem (AIMIN, 2013). Necessitam, com isso, da participação de outras pessoas, de interações e aprendem com mais facilidade a partir do uso de atividades em grupo.

Contudo é louvável acreditar que a interação professor-aluno, bem como de modo geral, tem uma certa influência na aprendizagem do estudante. Segundo Williams (1999), professores e os alunos estão em uma contínua interação. Os valores e as crenças dos professores refletem no comportamento que eles mantêm em aula. No entanto, as reações dos alunos diante dos docentes estão influenciadas pelas suas características individuais e pelos sentimentos que os professores transmitem.

3. METODOLOGIA

Este capítulo tem a finalidade de apresentar ao leitor todos os aspectos metodológicos percorridos durante a pesquisa, para se chegar no objetivo do trabalho. E se tratando de pesquisa defini-la como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Assim, a pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema, até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2008, p.17).

É importante ressaltar que a metodologia da pesquisa inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador, ou seja, sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade” (MINAYO, 2008, p. 14). Sendo assim, toda pesquisa além do problema, necessita do método (caracterização) e das técnicas, pois estas, fazem parte dos procedimentos utilizados.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa considera-se de natureza básica e descritiva, visto que Appolinário (2011, p. 146), nos confirma que a pesquisa básica tem como objetivo principal “o avanço do conhecimento científico”, é um modelo muito usado nas Universidades, sua função é gerar novos conhecimentos para o avanço da ciência, envolve verdades e interesses universais. Já Aidil Barros e Neide Aparecida (1990), descrevem pesquisa descritiva como a:

[...] descrição do objeto por meio da observação e do levantamento de dados ou ainda pela pesquisa bibliográfica e documental. Das pesquisas descritivas pode-se chegar à elaboração de perfis, cenários etc. (AIDIL e NEIDE, 1990, p. 34)

Já no que diz respeito a abordagem, temos uma pesquisa qualitativa - interpretativa, considerando aquela que não se pode mensurar apenas com números e dados obtidos por meio de um questionário, por exemplo. É uma pesquisa focada em entender aspectos mais subjetivos, como comportamentos, ideias, pontos de vista, entre outros. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os

fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Pensando assim Rodrigues e Limena (2006, p. 90) definem a abordagem qualitativa como:

Quando não empregamos procedimentos estatísticos ou não tem, como objetivo principal, abordar o problema a partir desses procedimentos. É utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, podemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias. (RODRIGUES e LIMENA 2006, p. 90)

Segundo Appolinário (2011), os dados da pesquisa qualitativa são coletados nas interações sociais e analisados subjetivamente pelo pesquisador, pois nesta modalidade a preocupação é com o fenômeno. Portanto, podemos dizer, que a pesquisa é de natureza básica, descritiva com abordagem qualitativa - interpretativa, uma vez que prima todos os métodos analisados.

3.2 COLETA DOS DADOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo é o levantamento de um estado da arte sobre crenças de professores de Língua Inglesa em formação em território brasileiro. Segundo Ferreira (2002), o estado da arte (ou “estado do conhecimento”), tem caráter bibliográfico através de levantamentos e avaliações do conhecimento sobre determinado tema. Nesse sentido esse tipo de pesquisa preza “pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p.259). A metodologia adotada nesta investigação é referente ao mapeamento de trabalhos que tratam de crenças de professores em formação voltados a contribuições no campo da Linguística Aplicada e, mais especificamente, do ensino de línguas no Brasil.

Nesta pesquisa foi realizado um balanço das investigações sobre as crenças de professores de Língua Inglesa em formação no território brasileiro, levando em consideração os trabalhos publicados no intervalo de quatro anos (2014-2018) através da revisão da literatura disponível na plataforma digital Google Acadêmico na internet, onde os dados foram tratados, sistematizados e analisados de forma subjetiva pelo pesquisador.

3.3 PROCEDIMENTOS ADOTADOS

A análise focou sobre os trabalhos publicados, as abordagens, os tipos de pesquisa e a metodologia. Em síntese, foram realizadas as seguintes etapas que constituíram o caminho metodológico:

- Seleção dos títulos e resumos dos artigos publicados no intervalo de quatro anos (2014-2018), na base de dados da ferramenta de pesquisa Google Acadêmico, identificando os trabalhos que se referem ao tema por meio da verificação da temática nos títulos, resumo e/ou palavras-chave utilizando os seguintes descritores: crenças; crenças de professores de Língua Inglesa; professores de Língua Inglesa em formação. Delimitou-se também a pesquisa definindo o Brasil como local das produções.
- Leitura preliminar dos títulos e resumos dos trabalhos selecionados;
- Leitura na íntegra dos trabalhos selecionados;
- Análise dos dados por meio da técnica de análise de conteúdo, organizando e sistematizando os achados da pesquisa.

A seleção dos trabalhos foi feita a partir de três critérios: o primeiro foi pelo título, o segundo palavras-chave e o terceiro por meio da leitura dos resumos. Depois dessa seleção, como mencionado, foram realizadas as análises dos títulos, resumos e palavras-chave buscando eliminar possíveis ambiguidades que fossem constatadas. Pois como afirma Ferreira (2002) a esse respeito, ao consultar os catálogos encontram-se inúmeras dificuldades por parte do pesquisador, pois muitos dos títulos de trabalhos são difusos e não revelam indicações do tema da pesquisa de forma satisfatória. Reforça a autora que “os resumos das dissertações e teses presentes nos catálogos como lugar de consulta e de pesquisa, é que sob aparente homogeneidade, há grande heterogeneidade entre eles”, (FERREIRA, 2002, p. 264).

Delimitando-se todos esse parâmetros partimos para a leitura completa dos trabalhos, identificando e percorrendo sobre: os autores; os objetivos de pesquisa; os objetos de pesquisa; a abordagem teórica e as principais conclusões. A partir do próximo capítulo passaremos para a análise e discussão dos dados de cada artigo, onde mostramos as principais descobertas e contribuições de cada trabalho para a área da Língua Aplicada.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Passaremos a apresentar os trabalhos que se centram especificamente dentro dos critérios previamente definidos no nosso escopo de pesquisa que seguem em ordem de ano de publicação para melhor localização temporal. Após a classificação/seleção e leitura, foram destacados os seguintes trabalhos que estão apresentados no quadro 1 (apêndice A). Podemos dizer que, de modo geral, as pesquisas aqui analisadas investigaram as crenças dos alunos-professores de Letras Inglês, ou seja, professores em formação. No entanto, algumas delas possuem fundamentações teóricas, objetivos geral e específicos, objetos de análise e procedimentos metodológicos diferentes, o que se mostra bastante importante, já que é possível identificar o que e como foi pesquisado acerca do tema, o que discutiremos a partir de agora.

4.1 CRENÇAS DE PROFESSORAS DE INGLÊS EM PRÉ-SERVIÇO A RESPEITO DA COMUNIDADE IMAGINADA “ESTADOS UNIDOS” (BORGES, 2014)

Este artigo foi escrito pela autora Tatiana Diello Borges (BORGES, 2014), que foi publicado pela Universidade de Fortaleza (Fortaleza-CE), e que apresenta como objetivo geral analisar a relação existente entre crenças e identificação cultural ao longo do processo de ensino-aprendizagem de professores de língua inglesa em pré-serviço. Os sujeitos da pesquisa deste artigo foram duas professoras em pré-serviço, de 21 e 24 anos, uma com um ano e meio e a outra com dois anos de experiência no ensino de língua inglesa, estudantes do curso de Letras-Inglês e que ministram aulas de inglês em um Centro de Extensão de uma universidade pública da região sudeste do Brasil, como identifica Borges (2014). Com o intuito de preservar a identidade das participantes, as mesmas puderam escolher nomes fictícios que foram utilizados durante todo o estudo para identificá-las, a saber – Júlia e Bete – foram os nomes escolhidos por elas. O local da coleta de dados, foi um Centro de Extensão de uma universidade pública da região sudeste do Brasil, com 30 anos de existência, esse centro oferece cursos de línguas estrangeiras (inglês, espanhol, italiano, alemão, francês e português como língua estrangeira) para professores, funcionários e alunos da universidade, e também para a comunidade em geral.

O artigo se utiliza de uma abordagem qualitativa para a análise de dados, através de um estudo de caso, e para alcançar o objetivo geral deste trabalho, a saber: analisar a relação existente entre crenças e identificação cultural ao longo do processo de ensino-aprendizagem de professores de Língua Inglesa em pré-serviço, a autora se propôs a alcançar os seguintes

objetivos específicos: a) conversar sobre as crenças mais comuns das professoras em relação ao tema desta pesquisa e sobre as justificativas que elas apresentaram para essas crenças; b) abrir um espaço para que pudessem refletir a respeito da influência dessas crenças ao longo do processo de ensino aprendizagem de línguas.

Faz-se necessário para o bom entendimento do texto em questão a compreensão do termo “comunidades imaginadas” (imagined communities) que remete a percepção do aprendiz de língua estrangeira no que diz respeito a sua identificação ou não com a comunidade nativa falante do idioma alvo de sua aprendizagem. Borges (2014), citando grandes autoridades no assunto, trouxe em seu aporte teórico a seguinte passagem, onde fala que o termo comunidades imaginadas,

Foi cunhado por Anderson (1991) para tratar da questão nacional e explicitar a relação estabelecida entre o Estado nacional e seus cidadãos. De acordo com o autor, o que pensamos que sejam nações são, na realidade, comunidades imaginadas “porque até mesmo os membros da menor nação nunca conhecerão, encontrarão ou se relacionarão com a maioria de seus compatriotas” (ANDERSON, 1991 apud KANNO; NORTON, 2003, p. 241), mas mesmo assim são capazes de se conectar por meio do poder da imaginação. (BORGES, 2014, p. 214)

Essa conexão com a comunidade imaginada citada por Borges (2014) é um tema extremamente relevante, uma vez que tem o poder de influenciar positivamente ou negativamente o aprendizado do aluno de LE, pois a percepção do aprendiz sobre o objeto de seus estudos pode contribuir incentivando e despertando nele o desejo de se aprofundar mais em questões subjetivas como a cultura, hábitos, estilo de vida, nacionalismo (um tema enfatizado pelas entrevistadas em suas falas), assim como outras diversas possibilidades de auto identificação ou até mesmo ruptura com a comunidade imaginada, como descreve Borges (2014).

Assim, entendemos que esse aspecto inerente às comunidades imaginadas seja a base deste estudo, pois, dependendo de quais são as crenças que os alunos (no caso em questão, alunos-professores) de línguas possuem em relação às suas comunidades, haverá ou não uma identificação com estas – incluindo, naturalmente, os povos e as culturas pertencentes a essas comunidades – e, conseqüentemente, um maior ou menor estímulo para investir ou não no processo de ensino-aprendizagem. (BORGES, 2014, p. 215)

Nesse sentido é possível perceber a relevância do aprofundamento das pesquisas no tema comunidades imaginadas, pois fica claro neste trabalho de Borges (2014), a influência dos aspectos culturais e sociais presentes na comunicação dos falantes nativos da comunidade

imaginada da LE estudada e por conseguinte absorvida pelo professor em formação, mais especificamente as alunas-professoras de Língua Inglesa observadas neste trabalho, como enfatiza a autora na seguinte passagem, onde afirma que,

[...] é possível observar que os estudos que se ocupam da questão das comunidades imaginadas no campo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras demonstram a importância de se considerá-las seriamente, pois uma das características mais relevantes das comunidades imaginadas para essa área da LA refere-se ao fato de que elas são capazes de provocar ou não um investimento ao longo do processo de se aprender-ensinar línguas. (BORGES, 2014, p. 215)

No que diz respeito aos resultados da pesquisa nos são apresentadas várias passagens muito interessantes que apresentam as crenças das alunas-professoras investigadas, porém não nos deteremos em transcrever os relatos, mas apenas algumas análises que acreditamos exemplificar o teor da pesquisa, como é o caso da seguinte observação que explicita a crença de não identificação com os norte-americanos, por parte de uma das participantes: “Para Júlia, eles, em sua maioria, podem ser definidos como cegos, egoístas e egocêntricos; indivíduos que não possuem um conhecimento de mundo “suficiente” e não precisam aprender uma língua estrangeira porque a maioria das pessoas fala a deles, o inglês”. Esse excerto mostra claramente o descontentamento e o distanciamento quanto ao povo norte-americano (comunidade imaginada), Borges (2014) também apresenta a justificativa da participante referente a essas crenças: “essas crenças são justificadas pela participante em decorrência de contatos pessoais com norte-americanos e experiências de amigos”. Para Borges (2014), uma possibilidade de se explicar tais crenças da entrevistada Júlia, referente a comunidade imaginada Estados Unidos, se dê por estereótipos propagados por meios de comunicação e mídia, quando relata parte de uma fala de Júlia: “Comentários como “*Sabe americano burro, alienado? [...] comendo a coxa de galinha na frente da televisão*” e “*uma casa, com uma ‘white fence’*” sugerem imagens dos norte-americanos corriqueiramente veiculadas na mídia que podem contribuir para os estereótipos mencionados pela participante”.

As crenças da participante Júlia, são extremamente semelhantes às da participante Bete, apresentada com termos como: *alienados, exageradamente nacionalistas, cabeça muito fechada*. Assim como as crenças de Bete, as justificativas também são parecidas tais como: *contato próximo com americanos, amigos* (que já visitaram os EUA), *filmes e documentários...*, que de acordo com Borges (2014), “de forma sucinta, nota-se que a crença de que a maioria dos norte-americanos é alienada se apresenta como uma das mais enfatizadas tanto por Júlia quanto

por Bete. Contatos pessoais e experiências de amigos próximos, por sua vez, aparecem como as justificativas mais predominantes”.

Algo interessante chama a atenção na segunda parte da análise das crenças das entrevistadas e que mais uma vez convergem, que diz respeito à distinção clara que as mesmas fazem em relação à cultura norte-americana e ao povo norte-americano. Se por um lado elas não se identificam com a categoria povo norte-americano, por outro lado mostram total afinidade com a cultura norte-americana, e afirmam que foram muito influenciadas positivamente ao longo de suas aprendizagens de Língua Inglesa pelo aspecto cultural. E definem cultura como: *produção literária, cinematográfica e musical*. Outro ponto convergente entre as entrevistadas é a posição sobre a importância de se ter algum tipo de afinidade com a comunidade imaginada, mesmo que em partes, como podemos observar quando Borges (2014), afirma: “Uma crença comum tanto à Júlia quanto à Bete refere-se ao fato de que, para elas, o aluno e o professor de línguas estrangeiras precisam, pelo menos, sentir certa simpatia pela cultura do idioma que estudam/ensinam”.

Já a respeito das conclusões apresentadas, o primeiro ponto que Borges (2014) defende é que os docentes precisam conhecer as crenças dos aprendizes sobre a comunidade imaginada, pois é um fator primordial para um bom desempenho de aprendizagem e aquisição da LE:

os docentes deveriam procurar se empenhar em desvendar quais são as crenças que seus aprendizes trazem para dentro das salas de aulas a respeito dos falantes da língua que estão aprendendo, do(s) país(es) onde esse idioma é falado, da(s) cultura(s) dessa(s) nação(ões). Acreditamos que, com esse tipo de atitude, os professores teriam maiores chances de compreenderem o porquê de alguns de seus alunos investirem no processo de aprendizagem e outros não. (BORGES, 2014, p. 225)

Em segundo lugar Borges (2014), enfatiza a necessidade do docente procurar investigar e conhecer suas próprias crenças, pois o autoconhecimento, assim como conhecer as crenças de seus alunos ajuda a harmonizar as percepções de professores e alunos sobre a comunidade imaginada, o que contribui para o bom andamento do ensino em sala de aula, como nos mostra Borges (2014), no seguinte trecho: “Cremos que esse autoconhecimento possa amenizar possíveis conflitos, desencontros entre suas representações e a de seus alunos em relação a um mesmo país ou, melhor colocando, a uma mesma comunidade imaginada”

O terceiro aspecto trazido por Borges (2014), neste artigo, diz respeito a um alerta para a comunidade docente no que se refere aos estereótipos, que por muitas vezes são repassados e/ou perpetuados em sala de aula. É importante “[...] não reproduzir em sala ou em conversas informais ideias preconcebidas a respeito do(s) país(es) onde a língua estudada é falada, assim

como do(s) falante(s) e de sua(s) cultura(s). Como vimos, boa parte das crenças reveladas nesse estudo se fundamenta em estereótipos que se perpetuam através de vários meios, como a mídia, os colegas, os professores, entre outros”, como afirma Borges (2014).

4.2 A INFLUÊNCIA DO CURSO DE LETRAS NAS CRENÇAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM FORMAÇÃO (OLIVEIRA, 2015)

O segundo artigo aqui analisado (OLIVEIRA, 2015), foi desenvolvido pela autora Ana Carolina Silva Oliveira. Trata-se de um artigo curto, porém aborda temáticas muito relevantes para o ensino aprendizagem de LE, a saber, a) Letramento Crítico; b) Abordagem Comunicativa. Para embasar sua pesquisa traz nomes relevantes como Leffa (1991), Almeida Filho (1998), Barcelos (1995), Ellis (1994), Bakhtin (2006), Motta (2008), entre outros. Como objetivo de pesquisa a autora se propõe a: “analisar o impacto do curso de Letras (Licenciatura em Língua Inglesa) no percurso de manutenção ou reconstrução das crenças do professor em formação”.

Em relação aos dados para a efetivação da pesquisa, foram coletados nos relatórios de estágio supervisionado de uma aluna-professora. Vale ressaltar aqui que as informações quanto ao local da pesquisa, da professora analisada e o contexto da pesquisa carecem de melhor detalhamento. Por esta razão, ficamos limitados em nossas análises nesses aspectos, porém nos deteremos nas informações que nos parecem relevantes a serem aqui relatadas.

Quanto a estrutura do trabalho, assim como, os processos metodológicos para sua elaboração, Oliveira (2015) nos diz: “contextualizamos as teorias de ensino supracitadas, o conceito de crenças sobre ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) na perspectiva da Linguística Aplicada e a relação entre crenças e manifestações discursivas. Em seguida, apresentamos e analisamos os dados levantados”.

A pesquisa em foco é uma pesquisa que se utiliza de abordagem qualitativa, que se propõe a analisar as crenças de uma professora de Inglês em formação, analisando relatórios de estágios supervisionados em dois momentos distintos, no primeiro semestre de 2009 e no segundo semestre de 2010, respectivamente. Um pseudônimo foi atribuído à participante a fim de preservar sua identidade, e ela foi chamada de Mariana.

Como objetos de análise, utilizamos os relatórios de estágio 1 e 4, produzidos pela estagiária. Vale ressaltar que as disciplinas de Estágio 1 e Estágio 4 foram ministradas por diferentes professores com diferentes exigências para a redação dos relatórios. O relatório do Estágio 1 é mais direto e descritivo e o

relatório do Estágio 4 é também descritivo, porém, a opinião do estagiário é expressa com maior recorrência e profundidade. (OLIVEIRA, 2015, p. 113)

É importante salientar que os estágios supervisionados apresentados acima de onde foram extraídos os dados para a análise das crenças da participante Mariana, não ocorreram nas mesmas escolas. Enquanto as aulas observadas no primeiro estágio ocorreram numa Escola de Ensino Fundamental da rede estadual nomeada no estudo de Escola A, as aulas observadas no quarto estágio foram observadas e ministradas em duas escolas de Ensino Médio diferentes nomeadas de escola B (escola pública de ensino federal) e escola C (escola pública estadual).

Durante o estudo foram identificadas e analisadas 4 crenças apresentadas pela aluna-professora, onde através de recortes transcritos dos relatórios de estágio, Oliveira (2015) identifica e comenta os contrastes entre os dois períodos de estágio analisados 1º e 4º e realiza ponderações sobre “[...] o impacto das disciplinas de estágio na manutenção ou reconstrução dessas, assim como traços de teorias de ensino provenientes da licenciatura, demonstrando o impacto do curso de Letras na des/re/construção das crenças do aluno”, (OLIVEIRA, 2015).

A partir deste momento relataremos o que foi apresentado na análise de dados, ou seja, as crenças observadas de como se deu a comparação entre a etapa de estágio supervisionado 1 e o 4, as percepções da professora em formação entrevistada Mariana, como também as principais conclusões obtidas através investigação.

A primeira crença identificada pela nomenclatura CRENÇA 1 e observada, foi a de que “os alunos não se interessam em aprender a LE porque não veem utilidade prática”. Trouxemos a transcrição do excerto que apresenta o primeiro relato referente a escola A:

Relatório de Estágio 1

O ensino de Língua Inglesa nas escolas é importante, pois ela está presente na vida social dos alunos. A globalização, tão falada nos meios intelectuais e sociais e políticos, cria a necessidade de se romper as barreiras linguísticas e isso se dá através do estudo de um idioma. O inglês se transformou numa língua mundial, e com o domínio dessa, o aluno será capaz de ter uma visão de mundo diferenciada e contribuir com o meio social, porém, na maioria das vezes, o aluno não tem essa consciência. (Introdução - Escola A) (OLIVEIRA, 2015),

É perceptível na parte final desse primeiro recorte que Mariana deixa claro que tem a crença de que os alunos da Escola A (Ensino Fundamental), não têm consciência da importância do aprendizado da Língua Inglesa para suas vidas, o que conflita com a sua visão do Inglês como idioma global. No entanto ao verificarmos a posição de Mariana quanto ao 4º estágio

supervisionado, esse já em uma escola de Ensino Médio federal, podemos ver uma alteração de percepção de sua parte, como veremos abaixo:

Relatório de Estágio 4

A experiência de trabalhar na Escola B por um dia foi muito interessante, pois é perceptível que os alunos têm uma consciência de que o aprendizado de uma língua estrangeira é muito importante para conseguirem um emprego, terem acesso a muitas informações, ou seja, proporciona um crescimento profissional.* (p. 13 - Escola B) (OLIVEIRA, 2015),

A partir desse excerto a Oliveira (2015), pondera:

Essa marca do discurso de Mariana é similar aos construtos do letramento crítico que propõe a utilização da linguagem como meio de levar o aluno não só a ter conhecimentos da língua estrangeira, mas a questionar e refletir sobre temas que ele possa trazer para sua vida cotidiana (MOTTA, 2008). (OLIVEIRA, 2015, p. 114).

É possível perceber no texto, que Mariana ao realizar o estágio supervisionado 4, tem sua percepção sobre a Crença 1 influenciada, avaliando que o foco de estudo proposto pela escola federal por estar direcionado a formação profissional influencia de forma significativa na forma como os alunos veem seus estudos, o que os leva a se dedicarem mais às aulas de inglês por perceberam a importância destas nas suas futuras formações profissionais. Portanto quando a autora confronta as posições de Mariana quanto a crença 1, no estágio supervisionado 1 onde os alunos, por serem de uma escola de ensino fundamental, não tinham ciência das implicações de se aprender ou não uma LE, não se interessavam de forma satisfatória no estudo da Língua Inglesa. Já no estágio supervisionado 4, sua crença sobre a dedicação dos alunos foi bastante alterada, sugerindo que quando os alunos têm consciência da importância da LE, dão mais ênfase a esse aprendizado.

Sobre a Crença 2, que diz: É melhor concentrar a atenção e o esforço em uma habilidade somente que diluí-los entre as quatro e não obter um resultado satisfatório, temos a seguinte fala de Mariana:

Relatório de Estágio 1

Na Escola A, o ensino de Língua Inglesa é ministrado em uma sala normal e cheia o que impossibilita a professora de trabalhar as quatro modalidades da língua, que são listening, writing, reading and speaking e que são fundamentais para o aprendizado da mesma. Assim, a*

professora, com a ajuda de alguns textos e o uso de dicionário, se limita ao ensino da gramática. (Conclusão - Escola A) (OLIVEIRA, 2015),

Relatório de Estágio 4

Do meu ponto de vista, essa aula observada foi muito interessante, pois pude perceber como a professora consegue trabalhar com seus alunos as quatro habilidades da língua inglesa (writing, reading, speaking, listening) e, por muitas vezes, ao tratar de temas interessantes para aplicar essas habilidades, ela consegue fazer com que os alunos se interessem pela aula. Quando conheci a professora, percebi que ela se esforça e acredita em seu trabalho, pois as aulas são bem elaboradas e a professora consegue trabalhar com seus alunos todas as habilidades em uma aula só [...]. (p. 8 - Escola B) (OLIVEIRA, 2015),

Ao analisar a crença 2 Oliveira (2015), traz uma comparativo entre a Escola A (nível fundamenta) e a Escola B (nível médio, federal), onde a estagiária descreve sua percepção sobre a razão pela qual a professora titular da sala de aula observada não trabalhava as quatro habilidades da Língua Inglesa - *writing, reading, speaking, listening*, Mariana acreditava que a razão se dava devido ao fato do grande número de alunos na mesma sala, isso impossibilitava um bom dinamismo em sala de aula, de forma que não se alcançava a abordagem de todas as 4 habilidades, se detendo apenas em “alguns textos e o uso de dicionários”. Já na observação referente ao estágio supervisionado 4 de Mariana, a percepção muda ao passo que na escola federal de nível médio a professora titular consegue trabalhar as 4 habilidades da Língua Inglesa de forma dinâmica e “interessante”, além de se utilizar da abordagens de vários temas que trazem interesse aos seus alunos, onde aproveita para explorar as 4 habilidades de forma satisfatória. Um ponto importante a se ressaltar é que Maria também comenta sobre a professora, onde relata que a professora acredita no próprio trabalho, pois as aulas são bem elaboradas. Essa proposta trazida pela professora da sala, apresenta aspectos da abordagem comunicativa uma vez que interage com seus alunos usando as 4 habilidades da língua para poder construir conhecimento através da interação, como podemos observar abaixo.

Ao citar a relevância das quatro habilidades da língua inglesa, Mariana demonstra ter conhecimento das bases propostas pela abordagem comunicativa, que propõe uma abordagem “mais natural” ao expor o aluno ao uso da língua alvo, criando um ambiente convidativo, utilizando-se de tais habilidades e motivando-os à participação. O estágio também parece ter tido

grande influência sobre a crença de Mariana que, notamos, foi reconstruída após a observação de aulas. (OLIVEIRA, 2015, p. 115-116)

A próxima crença analisada pela autora diz respeito a motivação para interação e empenho dos alunos em sala de aula, como podemos ver na CRENÇA 3, que diz: “Se não houver motivação, não há disciplina e não há aprendizagem”. Para uma melhor visualização desta análise replicamos os seguintes trechos a seguir:

Relatório de Estágio 4

[...] ela [a professora] tenta sempre manter um diálogo com eles [os alunos], e sempre trabalhar com assuntos que são do interesse dessa faixa etária. (p. 13 - Escola B) (OLIVEIRA, 2015),

[...] ela [a professora] nos disse que a turma não era muito boa, que os alunos não se interessavam por inglês e que eles não eram participativos, o que acabou deixando minha colega de estágio e eu muito desanimadas. [...] (OLIVEIRA, 2015),

Pude perceber que a professora não estava muito organizada quanto às suas atividades, o que em minha opinião é uma das principais razões para o desinteresse dos alunos. (p. 17 - Escola C) (OLIVEIRA, 2015),

Novamente podemos ver aqui um contraste significativo e de grande valia, que se revela fundamental para a percepção sobre as crenças de futuros professores de LE, onde a estagiária Mariana nas suas percepções, sobre a observação de seus estágios, que muito revelam a posição radicalmente divergente das professoras titulares de cada escola, quanto a percepção sobre o ensino e aprendizagem de seus alunos do ensino médio, onde a maior diferença entre eles é o contexto escolar em que se observa, preservando-se a faixa etária e o nível de ensino. A diferença se dá na esfera de ensino, a saber: a escola B é federal e a escola C é estadual, e tendo isso em mente, podemos inferir a partir das falas sobre a escola B (federal), que havia sempre um esforço por parte da professora da sala em manter um bom diálogo com seus alunos, além de trazer temas adequados à faixa etária deles. Já na fala sobre a escola C (estadual), a abordagem da professora da sala muda completamente, pois sua posição é dizer que os alunos não tinham interesse nas aulas e não se interessavam pelo Inglês, além de não participarem ativamente das aulas. Porém a estagiária descreve que não percebia uma boa organização nas aulas da escola C, o que poderia causar desinteresse nos alunos. Como podemos observar:

Do meu ponto de vista, as aulas não rendiam nada. Na aula anterior a professora já tinha passado uma atividade e não corrigiu todos os exercícios,

não tirou as dúvidas dos alunos. Na aula de hoje, ela entregou uma nova atividade, que também não foi corrigida, ou seja, os alunos não tiveram oportunidade de mostrar onde tinham dúvidas, onde erraram, e não tiveram a oportunidade de corrigir o erro. (p. 19 - Escola C). (OLIVEIRA, 2015, p. 116)

Essa fala nos trás a realidade de uma escola pública estadual de nível médio, um exemplo de como uma que não atenda as expectativas esperadas pelos alunos, além de não trazer um bom aprendizado, pode causar desânimo e a falta de interesse. Fica claro que um professor que demonstra não acreditar em seu trabalho, ou que não está bem preparado para executá-lo pode trazer prejuízos ao aprendizado de seus alunos, privando-os de um bom ensino.

Por outro lado, parte do estágio supervisionado 4 de Mariana se deu ministrando aulas na referida escola C, o que nos permite traçar um paralelo entre os resultados citados anteriormente com uma aula melhor estruturada, de uma aluna-professora que procura se empenhar para realizar uma boa atuação em seu estágio. Vejamos a fala de Mariana sobre a ministração de suas aulas:

Escolhemos o tema diversidade cultural, focado em celebrações e festivais, pois acreditamos que a maioria das pessoas tem interesse em conhecer diferentes culturas e seria um tema simples de se abordar devido à grande quantidade de informações que conseguimos retirar da internet. (p. 22 - Escola C) (OLIVEIRA, 2015),

Acredito que a nossa postura em sala de aula fez com que os alunos se sentissem mais motivados e seguros para a apresentação [que foi realizada em inglês], já que estávamos ali à disposição do que eles precisassem. (p. 28 - Escola C) (OLIVEIRA, 2015),

O nosso objetivo foi alcançado na aula de Letramento Crítico [foram realizadas atividades que mostravam o carnaval de Veneza]. Os alunos conseguiram refletir a respeito das diferenças culturais existentes entre um país e outro, e perceber que nenhum é melhor ou pior, são apenas diferentes. (p. 45 - Escola C) (OLIVEIRA, 2015),

Ao observarmos as falas de Mariana, podemos perceber que uma professora em formação que tem boa base teórica alcançada durante o curso de Letras Inglês, é influenciada positivamente a desenvolver boas aulas e conseguir com isso motivar seus alunos a se empenharem e buscarem aprender uma LE. Podemos então entender que o curso de Letras Inglês é capaz de influenciar a forma como os futuros professores vêem seu futuro desempenho profissional, desistindo de crenças limitantes advindas do senso comum e construindo novas

crenças com bases mais sólidas lastreadas no trabalho de grandes pesquisadores, como podemos observar abaixo na fala da autora.

[...] o discurso de Mariana acaba se ligando tanto ao discurso de Keller (1983), ao descrever que a motivação do aluno está ligada ao interesse nas atividades realizadas em sala, quanto ao de Brown (1994), ao descrever que a abordagem comunicativa propõe a utilização de textos autênticos – textos retirados de fontes como, jornais, revistas, artigos, e não “criados” pelo professor para as aulas – que se aproximem da realidade do aluno. (OLIVEIRA, 2015, p. 117)

Verificaremos neste momento a CRENÇA 4 - Há uma influência negativa para o aprendizado de LE em contextos de grande número de alunos em sala de aula. Onde Mariana relata sobre a quantidade de alunos em sala de aula.

Relatório de Estágio 4

[...] mas pelas minhas experiências anteriores, acredito também que ela [a professora] tem mais facilidade em manter a disciplina e prender a atenção dos alunos devido à pequena quantidade de pessoas na sala. (p. 9 - Escola B) (OLIVEIRA, 2015),

[...] o trabalho rende muito devido aos poucos alunos presentes na sala de aula. (p. 13 - Escola B) (OLIVEIRA, 2015),

Essas falas da estagiária revelam que no 4º estágio supervisionado sua crença sobre como a quantidade de alunos pode afetar o desempenho dos professores durante a ministração das aulas, parece se solidificar. Podemos perceber que Mariana atribuiu de certa forma o bom andamento das aulas e o domínio de classe da professora na escola B (federal) ao pequeno número de estudantes em sala, número esse que não é revelado no estudo em questão. Enquanto que na sala de aula da escola C (estadual), Mariana deixa explícito que a professora opta por usar métodos e materiais simplificados para contornar a dificuldade causada pelo maior número de alunos, o que pode ser desestimulante para a professora, já que o número excessivo de alunos parece causar prejuízo ao ensino, na visão da estagiária.

O estudo aqui analisado se mostra relevante para o campo de pesquisa das crenças de professores em formação, pois foi capaz de apresentar as percepções de uma aluna-professora em seu período de estágios e como a participação ativa em sala de aula contribui para a formação do professor no que diz respeito às suas crenças, tanto anteriores a sua formação quanto em período de formação, pois o acesso ao conhecimento científico e as teorias de ensino

já consolidadas, contribuem para a formação de crenças sólidas de como é possível planejar e ministrar boas aulas, sempre levando em conta o contexto em que estão inseridos tanto o professor como os seus alunos.

4.3 INVESTIGAÇÃO SOBRE CRENÇAS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vamos passar agora a apresentação do artigo de Sturm (2016). Esse trabalho foi desenvolvido pela pesquisadora Luciane Sturm, essa pesquisa focaliza nas questões metodológicas que permeiam especificamente as investigações acerca das crenças envolvidas no processo de ensinar e aprender. O trabalho é dividido em três etapas onde a primeira etapa é a contextualização sobre as crenças, em segundo nos são apresentadas as três abordagens utilizadas para a investigação das crenças e em terceiro a autora apresenta alguns instrumentos de coleta de dados utilizados em pesquisas que investigam as crenças relacionadas a professores.

No tópico 1 é temos a contextualização das crenças relacionadas ao processo de formação de professores de LE, a autora nos trás em seu aporte teórico referências como Barcelos (2000, 2001, 2003, 2004, 2004a), Nonemacher (2004), Vieira-Abraão (2004), Sturm (2007), entre outros nomes relevantes citados em seu texto. A autora justifica sua pesquisa mostrando a importância dos instrumentos e métodos de pesquisa para a qualidade das pesquisas relacionadas às crenças na formação de professores de LE, como é possível observar nesta afirmação, “parto do princípio de que o conhecimento das abordagens metodológicas, bem como dos possíveis instrumentos e de procedimentos adequados para a coleta de dados se constituem como aspectos fundamentais, para a qualidade da pesquisa nessa área”, (STURM, 2016, P. 1).

No tópico 2 Sturm (2016) nos apresenta 3 abordagens de investigação, processos metodológicos que podem ser “utilizados para a investigação de crenças no contexto de ensino e aprendizagem de LE de aprendizes e de professores”. Especificamente: (1) a normativa, (2) a metacognitiva e (3) contextual.

(1) A abordagem normativa: os estudos enquadrados nessa abordagem encaram as crenças como indicadoras do comportamento futuro dos alunos como autônomos ou como bons aprendizes, preocupando-se em descrever e classificar suas crenças (BARCELOS, 2003). Para

a coleta de dados, utilizam-se questionários fechados do tipo Likert-scale, com conjuntos pré-determinados de afirmações.

A autora defende que essa abordagem não é uma das melhores abordagens por desconsiderar o indivíduo “como um ser social que interage, cresce, se desenvolve e, portanto, aprende e se modifica em um determinado contexto”. Enfatiza ainda que os resultados advindos desse tipo de abordagem se enquadram mais em uma categoria quantitativa, pois focaliza em números ao invés de análise contextual, como afirma (STURM, 2016).

(2) A abordagem metacognitiva: as crenças são entendidas como um conhecimento metacognitivo. Apesar de proporcionar aos participantes a reflexão sobre suas ações, nessa concepção, as crenças são tidas como estáveis, quando as possíveis relações com as ações não merecem atenção. Apesar disso, os aprendizes são capazes de articular algumas de suas crenças quando raciocinam sobre seu processo de aprendizagem de línguas, relacionando-as com as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles. Para a coleta de dados, utilizam-se entrevistas e questionários semiestruturados e autorrelatos.

A autora acredita que essa abordagem possui desvantagens, ao descrever: “A desvantagem dessa abordagem consiste no fato de que ela não infere as crenças por meio das ações dos indivíduos, mas, sim, por suas intenções e manifestações verbais. Além disso, apesar de a relação entre crenças e contexto ser reconhecida, essa não é considerada”. (STURM, 2016, P. 03).

(3) A abordagem contextual (AC): apresenta-se como uma evolução em relação às demais.[...] As crenças são inferidas e investigadas a partir do contexto do indivíduo. A AC relaciona-se à pesquisa etnográfica. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados são questionários, entrevistas, autorrelatos, observações de aulas, notas de campo e diários, gravações em áudio e vídeo e, mais recentemente, no Brasil, desenhos, histórias de vida e sessões de visionamento (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006)

Segundo Sturm (2016), essa abordagem é a mais adequada a investigação das crenças de professores e aprendizes de LE, pois se adequa melhor às análises das crenças levando em conta todo o contexto que as envolvem, desde a formação das crenças, a sua propagação através da interação, quando afirma Sturm (2016), “[...] essa proposta considera as crenças como

dinâmicas e sociais, não estáveis; não há uma preocupação com a generalização das crenças inferidas na investigação”.

O terceiro tópico apresenta os instrumentos de coleta de dados utilizados para colher as informações e dados da pesquisa: “As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática: um estudo de caso” (STURM, 2007), os quais foram selecionados considerando-se o paradigma qualitativo, de cunho etnográfico, numa perspectiva sócio-histórica”.

Aqui apresentaremos os instrumentos de pesquisa que foram mostrados no artigo de Sturm (2016), assim como, os autores referenciais, que trouxemos aqui por entendermos que pode ser de grande valia para o embasamento mais aprofundado, caso o nosso leitor, assim o ache necessário. Para uma análise mais detalhada de como esses instrumentos foram descritos e referenciados se fará necessário a análise do texto original em questão, pois o artigo apenas apresenta as definições desses instrumentos de coleta de dados. As ferramentas são as seguintes apresentados no quadro 2:

Quadro 2

Instrumentos de coleta de dados e respectivos referenciais teóricos	
Instrumento de coleta de dados	Pensadores citados
1 Autorrelatos: autobiografia e discussão reflexiva	Vieira-Abrahão (2006); Sturm (2007)
2 Autobiografia	Bailey et al. (1996); Barcelos (2006); Sturm (2007)
3 Discussão reflexiva	Vieira-Abrahão (2006)
4 Observações	Vieira-Abrahão (2006); Sturm (2007); Freitas (2002)
5 Portfólio	Moya e O'malley (1994); Sturm (2015); Sturm (2004); Sturm e Figueiredo (2006)
6 Diário	Zabalza (1994);
7 Entrevista	Freitas (2002); Bakhtin (1992); Freitas (2002 e 2003)
Fonte: Autoria própria	

O artigo abordado aqui, que se propôs a trazer métodos investigativos, assim como instrumentos de pesquisa e de coleta de dados e se mostrou relevante, pois apresentou ferramentas válidas para pesquisas referentes ao tema crenças, levando em conta sua complexidade e amplitude. Para se alcançar um nível de aprofundamento relevante no estudo das crenças, se faz necessário instrumentos de pesquisa que possam ser, não só mais precisos,

quanto a coleta de dados, mas também que permitam observar a subjetividade do sujeito abordado, como a autora menciona em seu estudo, “considerando o propósito e os objetivos de uma pesquisa, a definição do paradigma investigativo, a escolha de uma abordagem, de instrumentos e de procedimentos confiáveis e válidos são fundamentais para seu desenvolvimento e sua consolidação”, (STURM, 2016, p. 9). Nesse mesmo direcionamento vemos a importância de pesquisas que sejam capazes de mapear as crenças e analisá-las, dentro da dimensão real do indivíduo observado, assim como, permitam ao pesquisador se apropriar de uma visão mais ampla da realidade observada.

4.4 EMOÇÕES, CRENÇAS E IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS (ARAGÃO e CAJAZEIRA, 2017)

Para nossa quarta análise trouxemos um estudo escrito por Rodrigo Camargo Aragão E Roselma Vieira Cajazeira, pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Este artigo teve como meta “investigar a inter-relação entre emoções, crenças e identidades no processo de formação de professores de inglês do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR)⁷, inspirados pelo problema de pesquisa onde buscaram “compreender a maneira como os professores-participantes davam sentido às suas experiências e como crenças e emoções entravam em jogo na constituição de suas identidades profissionais” (ARAGÃO e CAJAZEIRA, 2017, p.109). Para alcançar o objetivo geral proposto os autores trabalharam com três objetivos específicos:

- a) pesquisar a inter-relação entre emoções e crenças na construção da identidade profissional de professores de inglês participantes do PARFOR;*
- b) indicar a relevância da participação de professores de inglês em exercício em um curso de formação inicial para docentes sem licenciatura que atuam em escolas públicas;*
- c) tecer considerações sobre o impacto da experiência no PARFOR nos participantes da pesquisa.*

⁷ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>> acesso em: 31/03/2025.

O trabalho segue uma abordagem qualitativa se utilizando de ferramentas de coleta de dados como: narrativas escritas, colagens visuais e entrevistas. A coleta de dados se deu em três etapas onde a primeira foi através da produção de narrativas escritas, onde os participantes foram estimulados a descrever a sua trajetória profissional avaliando as suas experiências anteriores ao PARFOR, a partir de um roteiro dirigido. A segunda etapa se deu através de colagens imagéticas onde, os participantes foram estimulados, por meio de perguntas, a escolherem imagens que melhor representassem as emoções vividas por eles, enquanto professores de inglês em exercício e como professores-estudantes em formação inicial no PARFOR. Já na terceira etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com base em perguntas feitas individualmente para cada professor, (ARAGÃO e CAJAZEIRA, 2017)

Em seu referencial teórico os autores trouxeram estudos como: (BARCELOS, 2006, 2007, 2015); (MATURANA, 1998; XXXX, 2011; COELHO, 2011); (MATURANA, VARELA, 2001; RAJAGOPALAN, 2003; NORTON, 2000); (ARAGÃO, 2011), entre outros nomes importantes que trazem bases sólidas para esta pesquisa. Já quanto aos sujeitos participantes da pesquisa foram os professores voluntários, residentes em cidades circunvizinhas, estudantes da UESC. Ao aceitarem participar da pesquisa, esses professores tiveram sua identidade preservada por meio de pseudônimos de acordo com protocolo ético. Cada um dos 4 participantes escolheu seu nome fictício pelos quais foram identificados para melhor andamento da análise, que foi estruturada na forma de enredo histórico cruzando a observação dos autores com os dados coletados. Os participantes ficaram assim identificados como demonstra o excerto abaixo:

- *Rich, concluiu o ensino médio e é professor de inglês do ensino fundamental II na cidade de XXXX, onde mora atualmente. [...](ARAGÃO e CAJAZEIRA, 2017)*
- *Catarina é formada em pedagogia na modalidade à distância. É professora municipal de inglês. Começou a ensinar inglês no ensino fundamental II. [...](ARAGÃO e CAJAZEIRA, 2017)*
- *Aurora mora na cidade de Ilhéus e também é professora de Língua Inglesa do ensino fundamental II do município. [...](ARAGÃO e CAJAZEIRA, 2017)*
- *Elisabeth é da cidade de Camacã e professora desse mesmo município. A escola precisava de um professor para assumir as aulas de inglês e ela foi indicada. (ARAGÃO e CAJAZEIRA, 2017).*

O artigo apresenta uma série de análises de dados, coletadas durante o período de pesquisa e deixa claro a importância de se verificar a relação entre as crenças, emoções e identidade no contexto de formação do aluno-professor. Ao lermos os relatos dos professores de Língua Inglesa em formação pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), adentramos em um universo totalmente peculiar, pois diferente das universidades de Letras em geral, onde o público atendido é diverso, advindo das mais distintas realidades e que buscam formação para atuar de forma profissional nas mais diversas áreas da sociedade, o PARFOR tem como uma de suas principais características a formação de professores que já atuam em escolas públicas, lecionando sem a devida formação necessária.

Os professores entrevistados, como podemos observar, estavam lecionando a disciplina Língua Inglesa sem ter a formação adequada, alguns deles, Rich e a Aurora nem sequer eram graduados no Ensino Superior, enquanto que Catarina e Elisabeth já eram formadas em Pedagogia. Pelos relatos podemos perceber também uma realidade preocupante em muitas escolas brasileiras, onde pela ausência de professores graduados em suas respectivas disciplinas, professores alternativos são convidados a lecionar em algumas disciplinas sem ter a preparação específica para tal. O que se observa é que algumas soluções para o funcionamento das escolas públicas no Brasil, podem vir carregadas de obstáculos e emoções para os professores que se colocam nessa posição alternativa, pois muitos deles precisam lidar com uma realidade muito desafiadora, como afirmam Aragão e Cajazeira (2017).

Na primeira etapa da coleta de dados, os professores se mostravam desmotivados em sua prática. Eles relataram nas narrativas escritas que esse desinteresse com a prática de ensino de inglês decorria de questões relacionadas a sua formação limitada para o ensino da língua, bem como a forma como eram vistos em seu ambiente de trabalho. Nas narrativas escritas, os professores acreditavam que o ensino de inglês era uma prática descontextualizada das vidas dos alunos. (ARAGÃO e CAJAZEIRA, 2017, p.120)

Os professores em formação analisados que já atuavam em sala de aula na situação descrita acima enfrentaram desafios comuns, que afetaram não só suas crenças, mas também, sua identidade profissional, pois trabalhavam despreparados. As limitações que se apresentam na rotina de um professor de LE sem formação acadêmica adequada podem trazer consigo algumas frustrações em relação ao ensino do idioma, além de dificuldade em aprender e ensinar a pronúncia das palavras, ou seja a oralidade é por muitas vezes deixada de lado, dando lugar a atividades estruturais de gramática formal.

Outro aspecto que os autores perceberam nas falas dos participantes foi a alegação de que as escolas não tinham o material necessário para um bom desenvolvimento de aulas que pudessem ser mais proveitosas no ensino da LE. É o que podemos observar:

Etapa 1

Gosto do que faço, mas às vezes o desânimo toma conta, por achar que poderia fazer mais. Minhas limitações enquanto professor de Inglês são várias. Temos livros agora, mas ainda falta material adequado para o ensino efetivo da língua. Muitas vezes o aparelho de som não funciona, o data show também. Sinto em alguns alunos que a matéria não tem importância para eles e isso me deixa triste. Rich (ARAGÃO e CAJAZEIRA, 2017)

As dificuldades que tenho é que às vezes temos a falta de material. Muitos alunos também que acham o inglês é uma disciplina difícil e carregam com eles uma crença ou um mito. O tempo de aula semanal da disciplina também é muito pouco. Catarina (ARAGÃO e CAJAZEIRA, 2017)

Os autores demonstram que a falta de preparo por parte dos entrevistados antes de iniciarem sua graduação pelo PARFOR, os deixava sem saber como lidarem com situações cotidianas, as quais atravessam os professor de LE em uma escola pública, pois não conheciam estratégias e métodos diversos que pudessem auxiliar na resolução dos desafios que se apresentavam no contexto escolar como mostram Aragão e Cajazeira (2017), “os professores, que enfrentavam problemas como esses descritos acima, pareciam não saber como resolvê-los. Ouvíamos, recorrentemente, que o caminho encontrado era “deixar tudo como está”, como apontava Aurora”. Tal declaração dos professores em formação demonstra sua frustração e o desânimo por não sentirem que podem mudar a realidade a sua volta.

O processo de formação em que os alunos-professores participaram trouxe um novo horizonte para eles. Uma vez que o contato com a teoria acadêmica que permeia o curso de Letras Inglês, pode trazer um novo vislumbre para aqueles que mergulham nos estudos empíricos sobre ensino e aprendizagem de idiomas. Uma vez que essa base começa a se formar na vida acadêmica dos participantes, novas crenças começam a ocupar o lugar das frustrações, novas ideias e habilidades transformaram a percepção sobre si mesmos, trazendo novas práticas de ensino.

[...] percebemos que experiências vividas por estes professores no PARFOR/Inglês possibilitaram agir diferentemente em seu contexto de prática. À medida que novas emoções e uma nova forma de falar sobre si

mesmos e seus contextos surgiam, outras disposições para ações se apresentavam. (ARAGÃO e CAJAZEIRA, 2017, p.121)

Quando, já durante o curso de formação, os participantes se conscientizaram da sua identidade como professores e da sua participação no ambiente universitário, puderam relatar como as experiências e o convívio nesse meio era transformador na vida deles, como afirmam Aragão e Cajazeira (2017), “Era recorrente, já na segunda etapa da pesquisa, escutarmos dos participantes a emergência de um discurso em que valorizam o ensino de inglês e a importância de suas identidades profissionais para o fazer docente”.

O artigo de Aragão e Cajazeira (2017), atende ao chamado de Barcelos (2015), e nos trouxe um vislumbre da importância das pesquisas que incluem no estudo das crenças as emoções e a identidade do professor de LE em formação. A importância desse ramo de pesquisa se faz notório quando percebemos através do material apresentado no texto, aqui analisado, que a formação acadêmica, quando bem aproveitada pelo aluno-professor tem o poder de alterar suas crenças e com isso as suas emoções, trazendo benefícios para sua identidade profissional de professor de LE. Recomendamos a leitura na íntegra do artigo, pois se mostrou rico não só em aporte teórico, mas também na pesquisa, onde trouxeram um contexto muito relevante, a formação de professores em serviço no ensino público brasileiro.

4.5 REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA (LIMA E GOMES, 2018)

Trataremos agora do artigo escrito pelas autoras: Tainara Aparecida dos Santos Lima e Bianca Sthephanny Martins Gomes, no ano de 2018. O artigo teve como objetivo apresentar e analisar as reflexões e influências acerca das crenças entre alunos e futuros professores do curso de Licenciatura em Letras Inglês, objetivando identificar como elas ocorrem, desde o momento da decisão em cursar a graduação, o processo de formação, e como elas refletem no processo de ensino e aprendizagem. Para tal, optaram por utilizar uma abordagem qualitativa e como instrumento de coleta de dados foram colhidas entrevistas, com 4 questões, tratando de suas crenças anteriores à graduação e durante o curso.

As perguntas de pesquisa que nortearam esse trabalho são: quais são as principais crenças e expectativas antes e durante a formação desse aluno futuro professor? Como elas se originam e influenciam o ensino em sala de aula? São positivas ou negativas? E quanto aos

sujeitos da pesquisa foram definidos como: alunos graduandos do quinto período de Letras Inglês e professores da Universidade Tiradentes – UNIT.

Para referendar suas pesquisas as autoras se basearam nos estudos de Ana Maria Barcelos sobre: Formação de Professores, crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de inglês, emoções no ensino de línguas e a relação entre crenças, identidades e emoções; Ferreira (1986); Dewey (1938); Pajares (1992); Lordello (2016), dentre outros importantes nomes citados no texto.

As autoras trazem exemplos de comentários que são pontos de partida para o desenvolvimento de crenças de alunos na educação básica e que podem ser carregadas por estes, mesmo depois de iniciarem o curso de Letras Inglês. Temos os seguintes exemplos: “para que eu vou aprender inglês? Eu não vou sair do Brasil mesmo”; “não se aprende inglês em escola pública, é impossível”; e “é chato e preferimos o espanhol porque se parece com o português e é muito mais fácil” (LIMA E GOMES, 2018). Nesse sentido, as autoras se propuseram a trazer trechos de entrevistas coletadas de alunos-professores do quinto período de um curso de graduação de Letras Inglês e analisá-los. Veremos alguns desses excertos onde ponderaremos sobre a importância desse tipo de análises para a compreensão sobre crenças de professores de Língua Inglesa em formação.

Faremos uma apresentação *ipsis litteris* dos excertos transcritos do texto original que trás um quadro de símbolos (normas para transcrição)⁸ para cada ocorrência fonética característica, seguindo a recomendação do próprio artigo de Lima e Gomes (2018).

“A que a aula de inglês:: era chato... “a é chato aula de inglês porque é outra língua é diferente” só que eu nunca achei isso eu achava totalmente diferente” (C., 5º período) (LIMA E GOMES, 2018)

“o modo como era ensinado:: era como se a gente nem fosse utilizar da::: aquele ensino depois porque era sempre o mesmo assunto e ele era aplicado de maneira não diferenciada entendeu? seria basicamente isso” (J., 5º período) (LIMA E GOMES, 2018)

“que era chato e a maioria dos alunos queria fazer espanhol no ENEM ((Exame Nacional do Ensino Médio)) ninguém escolhia inglês só eu e uma amiga na minha sala né pelo menos” (H., 5º período) (LIMA E GOMES, 2018)

⁸ Extraído de: <https://nilviapantaleoni.wordpress.com/2013/02/18/normas-para-transcricao-extraidas-de-castilho-preti-1986-a-linguagem-falada-culta-na-cidade-de-sao-paulo-vol-ii/> . Acesso em: 09/03/2018. (LIMA E GOMES, 2018)

Esses três excertos foram de 3 alunas do Curso de Graduação em Língua Inglesa na Universidade Tiradentes, que cursavam o 5º período. Lima e Gomes (2018) mostram que essas crenças eram tidas como verdade pelos entrevistados, por serem disseminadas pela maior parte dos alunos da educação básica onde as entrevistadas cursaram o Ensino Médio. As autoras ponderam que essas crenças não estão fora da razão e da lógica dos alunos que pensam assim, pois essas crenças são embasadas nas vivências e experiências que os alunos vivenciam em sala de aula.

Os porquês são complexos e variados, mas um deles deve-se a forma ineficiente que o idioma é apresentado e trabalhado no ensino regular básico. As metodologias e abordagens são distantes e sem sentido para a realidade ou objetivo do aluno, pouco ou nenhum uso do idioma em sua forma oral, dentre outras tantas razões. (LIMA E GOMES, 2018, p. 6)

No entanto as autoras fazem questão de mencionar que essas crenças baseadas no senso comum de alunos e professores do ensino regular não são verdades absolutas e que tais dificuldades determinam o insucesso dos alunos em aprender inglês nesse contexto, assim como, não condiz com a realidade de todos os professores que lecionam em escolas regulares, como podemos observar na fala de Lima e Gomes (2018),

Porém não justifica afirmar e tomar como verdade absoluta que estudar e aprender inglês na escola é impossível. Também não significa incapacidade ou falta da força de vontade do professor em tornar possível lecionar, e nem do aluno em ser capaz de aprender o que é lecionado. (LIMA E GOMES, 2018, p.7)

Lima e Gomes (2018), alertam para as dificuldades que os professores de escolas públicas regulares enfrentam e que tornam a tarefa de lecionar ainda mais desafiadoras como, tempo de aula insuficiente, estrutura física das escolas, a formação dos professores e até a quantidade de alunos por turma, são fatores que podem influenciar no ensino e aprendizagem dos alunos aprendizes nas aulas LI.

Sobre a decisão de cursar a graduação de Letras Inglês, as autoras argumentam que muitos dos alunos dessa graduação optam por cursar Letras Inglês por acreditar que na universidade irá conseguir suprir as lacunas deixadas pelo ensino básico em sua aquisição do Inglês como L2, pois muitos acreditam que na academia a realidade de ensino é totalmente diferente e criam expectativas quanto ao aprendizado, por exemplo, das 4 habilidades linguísticas para aquisição da nova língua, “*Listening (ouvir), speak (falar), read (ler), e write (escrever)*”. As autoras mostram que muitos alunos ao cursar a graduação, logo nos primeiros

semestres, passam por uma quebra de expectativa, e sentem o peso da falta de uma boa base no ensino regular, como podemos ver abaixo:

“outra coisa... no curso aqui na graduação nós aprendemos a EnsInAr nós não aprendemos o cUrso e gerAl eu ache::i que eu fosse aprender o curso em geral como a gente aprende:: em outra/em outros lugares em cursinho e não é bem assim é totalmente diferente” (C., 5º período) (LIMA E GOMES, 2018)

“de início eu não achei que a gente fosse estudar inglês de fAto eu só achei que a gente fosse estudar as metodologI::as enfim - mas quando eu cheguei aqui eu vi que a gente iria pegar muitas matérias de inglês e isso pra mim foi um baque mas o modo que eles ensinam inglês é diferente não é só idioma”. (J., 5º período) (LIMA E GOMES, 2018)

“eu esperava assim - porque eu nunca fiz cursinho de inglês - eu esperava aprender realmente com o cursinho mas é totalmente diferente na verdade a gente que tem que vir com uma base pra cá” (H., 5º período) (LIMA E GOMES, 2018)

“nÃo e'e'eu nesse sentIdo acho que a maior crítica maior seja o pouco tempo do curso porque são três anos alguns preferem por ser três anos por ser um curso mais rápido mas ao mesmo te::mpo né'é:: é'é pouco tempo pra desenvolver todas habilidA::des eu acho que o fua'fato de que muitos alunos também por ser um curso de letras inglês não vÊm com o conhecimento da língua inglesa e quando chegam aqui sentem a dificuldade () de esperar que já tivessem pelo menos algUm conhecimento de língua inglesa e quando eles chegam eles chegam sem esse conhecimento sentem a dificuldade de acompanhar o ()” (Professora). (LIMA E GOMES, 2018)

As autoras relatam que muitos dos alunos ao se depararem com uma realidade desafiadora quanto a aquisição das habilidades linguísticas, no decorrer da graduação, acabam por procurar alternativas em cursos extracurriculares, buscando suprir a falta da base que facilitaria o desenvolvimento linguístico das 4 habilidades necessárias para a aquisição do idioma alvo, no curso de graduação. A partir dessa realidade, novamente surge outra crença por parte dos alunos-professores, “Só é possível adquirir um bom inglês fazendo um intercâmbio, indo ao país de origem do idioma, convivendo com nativos e mergulhando ao máximo na cultura deles”. Esse pensamento embasado na realidade enfrentada pelo professor em formação sobre a aquisição do idioma, pode acabar por reiniciar o ciclo de crenças, já abordado até aqui, como afirmam as autoras:

A questão é que de forma direta ou indireta esses alunos/futuros professores, ou aqueles que são estagiários ou já exercem a profissão, passam em seus discursos em sala de aula e na forma de ensinar, essa crença adiante. Reproduzindo ou iniciando um ciclo de crenças que vai se propagando. (LIMA E GOMES, 2018, p.8)

Como podemos observar, o texto de Lima e Gomes (2018) nos trouxe a reflexão sobre as crenças de alunos-professores de Letras Inglês, no curso de graduação, cursando o quinto período, na Universidade Tiradentes – UNIT e abordaram a dinâmica das crenças desses professores em formação, não apenas de forma isolada, mas em comparação com as crenças já adquiridas durante o período de estudos antes da graduação, ou seja, durante o ensino básico. Esse estudo apresentou crenças relevantes para a vida dos futuros professores de inglês, e, portanto, é relevante para os estudos linguísticos analisar as crenças desse público de forma a repensar os impactos das crenças na vida desses futuros profissionais da educação. Nesse sentido é válida a leitura e análise deste artigo para a expansão do entendimento das crenças dos professores de Letras Inglês em formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o avanço das pesquisas científicas na área da Linguística Aplicada, mais especificamente voltadas para o entendimento das crenças de professores de Língua Inglesa em formação no Brasil, muitos trabalhos são desenvolvidos, e nesse sentido, notamos que havia uma lacuna no que se refere a sintetização e catalogação dos artigos publicados na última década. Buscamos então, identificar artigos que têm potencialidade de nos revelar conceitos sólidos sobre crenças e suas influências nas experiências pedagógicas e práticas metodológicas, que contribuam de forma significativa no processo de formação de professores de Língua Inglesa que tenham sido publicados entre os anos (2014-2018).

Conduzimos, portanto, uma busca, seleção e análise de artigos publicados nesse ínterim, especificamente no Brasil, onde buscamos por trabalhos com capacidade de nos revelar concepções fundamentadas sobre crenças, de forma a contribuir para a elucidação de anseios, angústias e percepções que se apresentam durante o período de formação de professores de Língua Inglesa, o que de fato se concretizou pois os artigos analisados contribuem para a reflexão e avanço do estudo das crenças, assim como, contribuem para o desenvolvimento das práticas relacionadas ao ensino e a aprendizagem de professores de Língua Inglesa em formação.

Com o intuito de alcançar o objetivo geral da nossa pesquisa definimos os seguintes objetivos específicos: (1) Compreender e conceituar crenças, o que conseguimos atingir através da pesquisa bibliográfica e revisão da literatura, tendo como aporte teórico autores como Barcelos (2006), Silva (2010), Vieira-Abrahão (2004) dentre outros; (2) Selecionar e analisar os trabalhos produzidos no recorte temporal 2014-2018 com a temática sugerida, o que alcançamos através de pesquisa na plataforma digital Google Acadêmico na internet; (3) Analisar as contribuições das produções acadêmicas sobre o tema crenças de professores de Língua Inglesa em formação em território brasileiro no período acima descrito, objetivo esse que alcançamos por meio de análises qualitativas e interpretativas, buscando trazer os pontos mais relevantes de cada trabalho assim como suas contribuições para a área da Linguística Aplicada.

Ao efetuarmos um levantamento do atual estado das pesquisas e reflexões acerca das crenças de professores em formação no curso de Língua Inglesa no Brasil, a fim de identificar os artigos publicamos com a mesma temática do nosso trabalho, constatou-se que o tema em questão ainda tem muito espaço para se desenvolver no território nacional, uma vez que as investigações das crenças dos professores em formação, como evidencia esse trabalho, se

mostram muito relevantes para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de professores e alunos. Portanto, todas as produções feitas para clarificar as crenças envolvendo professores e alunos é muito importante para contribuir com o bom desempenho da educação brasileira.

A análise focou sobre os artigos publicados, as abordagens, os tipos de pesquisa e a metodologia nas seguintes etapas: (1) Seleção dos títulos e resumos dos artigos publicados no intervalo de quatro anos (2014-2018), nas bases de dados já mencionadas, identificando os trabalhos que se referem ao tema por meio da verificação da temática nos títulos, resumo e/ou palavras-chave, utilizando os seguintes descritores: crenças; crenças de professores de Língua Inglesa; professores de Língua Inglesa em formação; (2) Delimitou-se a pesquisa definindo o Brasil como local das produções; (3) Leitura preliminar dos títulos e resumos dos trabalhos selecionados; (4) Leitura na íntegra dos trabalhos selecionados; (4) Análise dos dados por meio da técnica de análise de conteúdo, onde organizamos e sistematizamos os achados da pesquisa.

Diante da metodologia proposta percebe-se que o trabalho poderia ser realizado com uma maior amplitude, uma vez que focamos em analisar artigos científicos, sendo que, muitos trabalhos encontrados no período de pré-análise trouxeram diversas dificuldades para a seleção, Pois muitos dos títulos de trabalhos são difusos e não revelam indicações do tema da pesquisa de forma satisfatória. Como reforça Ferreira, “os resumos das dissertações e teses presentes nos catálogos como lugar de consulta e de pesquisa, é que sob aparente homogeneidade, há grande heterogeneidade entre eles”, (FERREIRA, 2002, p. 264).

Diante do exposto, optamos por não analisar teses mais densas neste momento, por sentirmos que não seria possível avaliar e analisar esses trabalhos com a profundidade necessária. Além disso, por se tratar de um trabalho de conclusão de curso, não conseguimos cobrir uma grande quantidade de trabalhos de forma satisfatória em virtude dos prazos a serem cumpridos e das limitações do pesquisador. Assim sendo, recomendamos que novas pesquisas nesse mesmo sentido, sejam realizadas com mais profundidade e abrangência, buscando trazer contribuições para o estudo das crenças dos professores em formação no campo da Linguística Aplicada.

REFERÊNCIAS

- AIMIN, Liang. The study of second language acquisition under socio-cultural theory. **American journal of educational research**, v. 1, n. 5, p. 162-167, 2013.
- ALVAREZ, M. L. O. ; SILVA, K. A. . Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: Maria Luisa Ortíz Alvarez; Kleber Aparecido da Silva. (Org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos olhares**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2007.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo; CAJAZEIRA, Roselma Vieira. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 109-133, 2017.
- ASSIS-PETERSON, A. A. de, COX, M. I P., SANTOS, D. A. G. dos. Crenças & Discursos: Aproximações. In: Kleber Aparecido da SILVA. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1a ed. Campinas: Pontes, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). Crença e Ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: **Pontes Editores**, p. 15-42, 2006.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 1, 2004.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de, Neide Aparecida de Souza Lehfeld. Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas. **Petrópolis**, RJ:Vozes, 1990.
- BORGES, T. D. Crenças de professoras de inglês em pré-serviço a respeito da comunidade imaginada “Estados Unidos”. **Revista de Humanidades** , [S. l.], v. 29, n. 2, p. 210–230, 2014. DOI: 10.5020/23180714.2014.29.2.210-230. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rh/article/view/4709>. Acesso em: 7 fev. 2025.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, **DF: MEC**, 2018. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de janeiro, 2024.
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61. Brasília : 1961.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, **DF: MEC/SEF**, 1998.

CONCEIÇÃO, M. P. As relações entre experiências, crenças e ações do professor na sala de aula: um processo cíclico de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em LE?. 2005. Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

COSTA, Bruno Coriolano de Almeida. Pronunciation teaching is not a one-size-fits-all endeavor: EFL teachers' beliefs and classroom practices. 2016.

COSTA, Bruno Coriolano de Almeida. The architecture of beliefs: teachers and learners' belief systems about L2 pronunciation teaching and learning in EFL classes in a brazilian context. 2022.

DE OLIVEIRA, Luciana; SOUZA, Vera Lúcia. PANORAMA SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL E NOS ESTADOS UNIDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. **CONSELHO EDITORIAL DA OBRA**, p. 113.

FERRARI, Rafaela Almeida; WITTER, Geraldina Porto. Motivação na aprendizagem da Língua Inglesa. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 80, n. 1, p. 121-135, 2011.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; CALLEGARI, Marília Vasques. Estratégias Motivacionais para Aulas de Língua Estrangeira. **São Paulo: Companhia Editora Nacional**, 2010.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FINARDI, K. R.; GIL, G. Crenças de professores sobre o uso da linguagem lúdica na sala de aula de língua estrangeira (LE). In: GIL, G. et al (orgs.). Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: a sala de aula e o professor de LE. **Florianópolis: UFSC**, p. 191-212, 2005.

GASPARINI, E. N. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental – uma análise discursiva. **Polifonia**, no. 10, 2005.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: **IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro sul brasileiro de Psicopedagogia**. 2009.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Techniques in English as a Second Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LIMA, Tainara Aparecida Santos; GOMES, Bianca Sthephanny Martins. REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, n. 11, 2018.

Lopes, R. S., & Baumgartner, C. T. (2019). Inglês como língua franca: explicações e implicações. **The ESPecialist**, 40(2). <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i2a2>

OLIVEIRA, Ana Carolina Silva. A influência do curso de Letras nas crenças do professor de língua estrangeira em formação. **Caletroscópio**, v. 3, n. 5, p. 107-120, 2015.

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

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. Estrategias de Reflexión sobre la enseñanza de Idiomas. **Madrid, España: Cambridge University Press**, 2002.

ROCHA, Cláudia H. e Edcleia A. BASSO (orgs.). 2007. Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores. **São Carlos, SP: Claraluz**.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças no Ensino-Aprendizagem e na Formação de Professores de Línguas: Pontos e Contrapontos. In: SILVA, K. A. (org.) Crenças, Discursos & Linguagem, volume II. **Campinas, São Paulo: Pontes Editores**, 2011.

STURM, Luciane. Investigação sobre crenças no contexto de formação de professores de língua estrangeira. **Seminário Sobre Universidade e Formação Científica**, v. 1, p. 1-10, 2016.

TUDOR, I. The Dynamics of the Language Classroom. **Cambridge: CUP**, 2001.

VELOSO, F. S. Crenças, expectativas e o papel do insumo na compreensão oral de língua italiana dos alunos de um curso de Licenciatura em Letras. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – **Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP**, São José do Rio Preto, 2007.

VIANA, Wyllds Carraro; CARAZZAI, Marcia Regina Pawlas. Crenças de Professores e Alunos a Respeito de Ensino e Aprendizagem de um Língua Estrangeira. **Revista Eletrônica Interfaces**, vol. 01, n.01. Guarapuava, PR: UNICENTRO-Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2010. Disponível em: http://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/894/962. Acesso em: 15 de Outubro de 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria F. VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. 2ª ed. **Campinas, SP: Pontes Editores**, 2004.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. Psicología para Profesores de Idiomas: Enfoque del Constructivismo. **Madrid, España: Cambridge University Press**, 1999

APÊNDICE A - Quadro 1

Panorama dos artigos analisados			
Título	Autores	Universidade de publicação do trabalho	Ano da publicação
Crenças De Professoras De Inglês Em Pré-Serviço A Respeito Da Comunidade Imaginada “Estados Unidos”	Tatiana Diello Borges	UNIVERSIDADE DE FORTALEZA (FORTALEZA – CE)	2014
A Influência Do Curso De Letras Nas Crenças Do Professor De Língua Estrangeira Em Formação	Ana Carolina Silva Oliveira	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (OURO PRETO – MG)	2015
Investigação Sobre Crenças No Contexto De Formação De Professores De Língua Estrangeira	Luciane Sturm	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (PASSO FUNDO, RS)	2016
Emoções, Crenças E Identidades Na Formação De Professores De Inglês	Rodrigo Camargo Aragão Roselma Vieira Cajazeira	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – UNITAU (TAUBATÉ – SP)	2017
Reflexões Sobre A Influência Das Crenças: O Processo De Ensino E Aprendizagem Na Formação Do Professor De Língua INGLESA	Tainara Aparecida Dos Santos Lima 1 Bianca Sthephanny Martins Gomes 2	UNIVERSIDADE TIRADENTES –UNIT (ARACAJU – SE)	2018
Fonte: Autoria própria			

ANEXO A - Ferramenta de pesquisa Google Acadêmico

The screenshot shows the Google Scholar interface. At the top, the search bar contains the text "Crenças no ensino aprendizagem de línguas". Below the search bar, the results are displayed in a list. On the left side, there are filters for "Artigos", "A qualquer momento", "Ordenar por relevância", "Em qualquer idioma", "Qualquer tipo", and "Criar alerta". The main results area shows three entries, each with a title, a link to the full text, and a citation count.

Google Acadêmico Crenças no ensino aprendizagem de línguas

Aproximadamente 17.600 resultados (0,06 s)

Artigos

A qualquer momento
Desde 2025
Desde 2024
Desde 2021
Período específico...

Ordenar por relevância
Ordenar por data

Em qualquer idioma
Pesquisar páginas em Português

Qualquer tipo
Artigos de revisão

☐ Incluir patentes
☒ Incluir citações
☐ Criar alerta

Dica: Pesquisa para resultados somente em Português (Brasil). Você pode especificar seu idioma para pesquisa em Configurações do Acadêmico.

Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas [PDF] scielo.br
AMF Barcelos - Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2007 - SciELO Brasil
... de crenças de alunos e de professores sobre ensino e aprendizagem de línguas em ... sobre o conceito de crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas e as tendências mais ...
☆ Salvar Citar Citado por 231 Artigos relacionados Todas as 9 versões

Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte [PDF] scielo.br
AMF Barcelos - Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2001 - SciELO Brasil
... do conceito de crenças e da relação entre crenças e ação.2 ... sobre crenças, a res peito de aprendizagem de línguas, ... de crenças, métodos de investigação e relação entre crenças e ...
☆ Salvar Citar Citado por 311 Artigos relacionados Todas as 7 versões

Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas [PDF] ufpe.edu.br
AMF Barcelos - Revista linguagem & ensino, 2004 - revistas.ufpe.edu.br
... a crenças sobre aprendizagem de línguas. Neste artigo, o objetivo é refletir a respeito do conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas... área de ensino/aprendizagem de línguas. ...
☆ Salvar Citar Citado por 370 Artigos relacionados Todas as 7 versões

Fonte: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=crenças+no+ensino+aprendizagem+de+linguas&oq=C)

[BR&as_sdt=0%2C5&q=crenças+no+ensino+aprendizagem+de+linguas&oq=C](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=crenças+no+ensino+aprendizagem+de+linguas&oq=C)