



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA

JOSEFA LUIZA NUNES TAVARES

A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA: ANÁLISE DE RELATOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

CAJAZEIRAS – PB

2017

JOSEFA LUIZA NUNES TAVARES

A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA: ANÁLISE DE RELATOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Letras do Centro de Formação de
Professores da Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial para a obtenção do
título de licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Área de Concentração: Ensino e Aprendizagem de
Língua Inglesa

Orientador: Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva

CAJAZEIRAS – PB

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

T231i Tavares, Josefa Luiza Nunes.
A influência das crenças no ensino e aprendizagem de língua inglesa:
análise de relatos de estágio supervisionado / Josefa Luiza Nunes Tavares.
- Cajazeiras, 2017.
76f.: il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP,
2017.

1. Língua inglesa - ensino aprendizagem. 2. Crenças no ensino. 3.
Estágio supervisionado - relatórios. 4. Decentes. I. Silva, Fabiane Gomes
da. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação
de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.111

JOSEFA LUIZA NUNES TAVARES

A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA: ANÁLISE DE RELATOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em Letras do Centro de Formação de
Professores da Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial para a obtenção do
título de licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Área de Concentração: Ensino e Aprendizagem de
Língua Inglesa

Orientador: Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva

Aprovada em 18 / 09 / 2017

Banca Examinadora

Fabiane Gomes da Silva

Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva
(Orientador – UFCG)

Luciana Parnaíba de Castro

Profa. Me. Luciana Parnaíba de Castro
(Examinadora interna – UFCG)

Daniela Miguel de Souza Morais

Profa. Esp. Daniela Miguel de Souza Morais
(Examinadora interna – UFCG)

A todos aqueles que, direta ou indiretamente,
deram sua parcela de contribuição para a
realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A concretização desta monografia contou com o apoio de muitas pessoas ao longo dos últimos meses, e é chegado o feliz momento de agradecer. Agradeço, portanto:

A Deus, Criador do universo e fonte de luz eterna, pelo dom da vida e sabedoria concedida durante os momentos de aflição e cansaço. Toda honra e glória sejam dadas a Ti, Senhor.

Aos meus pais, Margarida e Joaquim, que me educaram para o bem, dando o amor e aconchego que precisei para recarregar as energias, entendendo a minha ausência quando não pude estar em casa. Sem os cuidados de vocês, eu nada seria.

Aos meus irmãos Jorge, Aquino e Jonas, com quem compartilhei e compartilho as maiores gargalhadas, me ajudando a diminuir os níveis de cortisol e continuar a árdua tarefa de escrever. Amo vocês, mesmo que não demonstre sempre.

Aos meus familiares e amigos que manifestaram preocupar-se com o meu bem-estar e com o andamento desta monografia. A companhia de vocês me tranquilizou e foi fundamental para o êxito deste trabalho. De modo especial, agradeço a Angelita, prima e confidente, que me auxiliou com os detalhes técnicos finais. Muito obrigada.

Aos meus colegas de curso, com quem compartilhei momentos bons e ruins, o que nos permitiu criar laços para toda a vida, sem sombra de dúvidas. A vocês, Aline, Caio, Cristina, Fátima, Gilmara, Israel, Maiane, Marabelly, Mirela e Thayany, o meu carinho e gratidão por tudo.

Ao meu querido orientador, Prof. Fabiane Gomes, pela disponibilidade e dedicação durante a construção desta monografia. Obrigada por fazer parte da minha caminhada acadêmica desde o início, pelo carinho e conhecimento transmitidos dentro e fora dos corredores da Universidade. Espero ter o prazer de conviver contigo novamente, quem sabe agora como colega de trabalho.

A Profa. Luciana Parnaíba, que mesmo sem me conhecer foi solícita ao me auxiliar na delimitação do tema desta pesquisa e na indicação de quais caminhos percorrer para que fosse possível chegar a tal resultado. Agradeço também por aceitar o convite para fazer parte da banca examinadora e suas valiosas contribuições para a versão final deste trabalho. A ela, minha gratidão.

A Profa. Daniela Miguel, pelas contribuições dadas a este trabalho enquanto membro da banca examinadora.

Aos queridos professores do curso de Letras – Língua Inglesa do CFP, pelos ensinamentos no decorrer da graduação e a preocupação com o processo formativo de pessoas até então desconhecidas. Suas marcas jamais serão apagadas da minha memória.

A equipe que forma o Programa PIBID/UFCG/CFP do Subprojeto Letras – Língua Inglesa, que mesmo tendo se renovado no decorrer dos mais de 3 anos de sua existência, fizeram parte do meu despertar como professora, contribuindo para o meu engrandecimento pessoal e profissional. Foi muito bom conhecer e conviver com todos vocês.

À CAPES, pelo apoio financeiro enquanto bolsista PIBID.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além”.

(Paulo Freire)

RESUMO

A pesquisa em crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil é relativamente nova. Tais estudos estão voltados para a investigação de fenômenos ligados à língua, linguagem e como professores e alunos têm concebido o processo supramencionado. Um dos fatores que tem contribuído para o crescimento das pesquisas nesta área diz respeito à cadeia reflexiva provocada pelas discussões acerca da prática docente, de modo especial na formação inicial dos profissionais de línguas. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo identificar as crenças acerca do processo de ensino e aprendizagem de um grupo de alunas concluintes do curso de Letras – Língua Inglesa, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), localizada na cidade de Cajazeiras – Paraíba. Para tanto, utilizamos os discursos das futuras professoras presentes nos relatórios produzidos ao final da disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV, cursada no período letivo 2016.2. Estes documentos se caracterizam pelo grande número de informações pessoais, nos quais os alunos estagiários relatam suas impressões sobre a prática docente e como acreditam que aconteça o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira na escola pública, construindo, assim, sua identidade profissional. Partimos do pressuposto de que as crenças que os futuros professores carregam acerca da aprendizagem de inglês influenciam no modo como estes irão lecionar a língua que ora fora aprendida. Como principal referencial teórico, trazemos os apontamentos de Marin (2003, 2004) sobre as contribuições da prática pedagógica em estágios supervisionado para a formação docente, Barcelos (1995, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007, 2013) que discute acerca da influência das crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas, além das considerações de Silva (2012, 2013) no que concerne à caracterização do gênero textual relatório de estágio. Os resultados da pesquisa mostram que, de fato, as crenças sobre a aprendizagem de línguas que as alunas analisadas carregam influenciaram no modo como estas planejaram e executaram as aulas de inglês ministradas no estágio.

Palavras-chave: Crenças; Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa; Relatórios de Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

The research on beliefs about the language teaching and learning process in Brazil is relatively new. Such studies are focused on the investigation of phenomena related to language and how teachers and students have understood the aforementioned process. One of the aspects that have contributed to the development of researches in this area concerns the reflexive chain provoked by its discussions about teaching practice, especially in the initial training of language professionals. In that way, this study aims to identify the beliefs about the language teaching and learning process of a group of graduates of the English Language and Literature Course, of the Federal University of Campina Grande (UFCG), located in the city of Cajazeiras – Paraíba. For that, we used the future teachers' discourses present in their reports produced at the end of the Supervised Internship IV course, completed in the 2016.2 teaching semester. These documents are characterized by the large number of personal information in which the trainees report their impressions about teaching practices and how they believe that the teaching and learning of a foreign language process in the public school happens, thus building their professional identity. We assume that the beliefs about learning English carried by those future teachers influence on how they will teach the language they have learned. As a main theoretical reference, we present Marin's (2003, 2004) notes on the contributions of pedagogical practice in supervised internships for teacher education, Barcelos (1995, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007, 2013) who discusses the influence of the beliefs in the teaching and language learning process, besides the considerations of Silva (2012, 2013) regarding the characterization of the textual genre internship report. The research results show that, in fact, the beliefs about language learning that the analyzed students carry influenced in the way they planned and executed English lessons they taught in the internship.

Keywords: Beliefs; English language learning and teaching; Supervised Internship reports.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE DO PROFISSIONAL DE LÍNGUA INGLESA DO SEC. XXI	14
1.1 OS CURSOS DE LICENCIATURA E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	14
1.2 A (DES) VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	18
1.3 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES NO FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA.....	22
2 CONCEITO DE CRENÇAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: FOCO NO PROFESSOR EM PRÉ-SERVIÇO.	28
2.1 BREVE HISTÓRICO DAS PESQUISAS EM CRENÇAS	28
2.2 DEFININDO CRENÇAS	30
2.3 A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO SOBRE CRENÇAS: FOCO NO PROFESSOR EM PRÉ-SERVIÇO	35
3 RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO GÊNERO TEXTUAL	43
3.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A PRÁTICA DE ESCRITA.....	44
3.2 O RELATÓRIO DE ESTÁGIO E A PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFISSIONAL DOCENTE EM FORMAÇÃO	48
4 ANÁLISE DAS CRENÇAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

O estudo de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (doravante LI) tem despertado o interesse de muitos pesquisadores, tanto no contexto nacional quanto fora do Brasil. As investigações desta área envolvem principalmente aspectos ligados à visão de língua, linguagem e como os atores da sala de aula concebem o processo supramencionado. Dessa forma, tais estudos buscam contribuir para o aprimoramento do ensino de línguas, uma vez que procura revelar como pensam e agem professores e alunos em sua relação interativa, que acontece no ambiente escolar. Além disso, as pesquisas sobre crenças têm provocado uma cadeia reflexiva bastante satisfatória a respeito da prática docente. A partir delas, pesquisadores têm tecido considerações importantes de como tem se dado o processo de ensino e aprendizagem de línguas nas escolas brasileiras, despertando também questionamentos sobre a formação de professores.

Tais pesquisas voltadas à formação inicial de professores têm evidenciado a preocupação com a qualidade do ensino de Língua Estrangeira (doravante LE) no nosso país. No mundo globalizado em que vivemos, o mercado de trabalho tem exigido cada vez mais desses profissionais, que, no decorrer da história, foram ganhando atribuições alheias ao seu trabalho. Os cursos de licenciatura estão permeados de discussões teóricas acerca das abordagens, metodologias e técnicas que o futuro professor deve adotar em suas aulas, mas têm esquecido de despertar a reflexão dos licenciandos sobre o ser professor e o seu fazer pedagógico. Nem sempre o estudante de graduação é instigado a pensar sobre o processo de ensinar e aprender a língua que irá lecionar, fazendo com que as crenças adquiridas durante a sua vida estudantil e acadêmica recaiam diretamente nas suas ações enquanto professor e, conseqüentemente, nas estratégias que os alunos lançam mão para aprender o que está sendo ensinado.

Contudo, há momentos nos cursos de graduação em que os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar como se dá a relação entre alunos e professor na sala de aula, colocando em prática os conhecimentos adquiridos na universidade. Por exemplo, as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (doravante ECS) permitem ao licenciando observar o seu fazer pedagógico, avaliar quais as metodologias que considera mais eficientes no ensino de línguas, construindo assim sua identidade docente. As descrições desta etapa acadêmica são registradas em documentos como os relatórios de Estágio Supervisionado, que

se configuram como uma importante fonte de informações acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas na perspectiva do professor em pré-serviço, principalmente quando se trata da identificação das crenças que esses futuros professores carregam.

Sendo assim, este trabalho tem como principal objetivo analisar em que medida as crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas influenciam a prática pedagógica do professor de LI em pré-serviço. Para tanto, analisaremos os discursos presentes nos relatórios de estágio de alunos concluintes do curso de Letras (habilitação em Língua Inglesa), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), localizado na cidade de Cajazeiras – Paraíba. Tais documentos foram produzidos como requisito avaliativo da disciplina de ECS IV, cursada no período 2016.2 da referida instituição. Assim, pretendemos identificar as crenças desses alunos baseando-nos na hipótese de que a forma como o futuro professor aprende a LE que irá ensinar reflete diretamente na sua prática pedagógica, o que atesta a importância das discussões levantadas neste trabalho.

Nesse sentido, o nosso trabalho está dividido em 4 (quatro) capítulos, dos quais 3 (três) são de cunho teórico e o último contém a análise dos relatórios de estágio. No primeiro capítulo, discutimos sobre a formação identitária do professor de línguas, fazendo um apanhado acerca do pouco reconhecimento dado à profissão do professor, principalmente quando se trata do profissional de línguas. Além disso, este capítulo faz algumas considerações acerca da relação teoria-prática nos cursos de licenciatura, sobretudo a maneira como o ECS é encarado na formação inicial de professores. O segundo capítulo é destinado às considerações sobre o que são crenças e a sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Para tanto, faremos um apanhado histórico de como tem se desenvolvido as pesquisas em crenças, apresentando algumas definições utilizadas por pesquisadores para referir-se a este termo, além de discutir a importância dos estudos nessa área para a formação inicial de professores. Já no terceiro capítulo, os debates estão voltados para a caracterização da escrita do gênero textual relatório de estágio. Sendo assim, primeiro discorreremos acerca das características dos gêneros textuais de modo geral, estabelecendo relação com as produções escritas dos indivíduos. Logo em seguida, nos deteremos de modo mais aprofundado sobre a elaboração do gênero relatório de estágio, atentando, principalmente, para o fato de que estes se configuram como uma escrita reflexiva e que revelam a identidade de quem os produz. No quarto capítulo está a análise dos relatórios de estágio produzidos pelos alunos supracitados. A nossa investigação baseou-se na observação

de quatro parâmetros relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de LI, procurando identificar o que esses alunos pensam a respeito do ensino das habilidades comunicativas em sala, os fatores disciplina e motivação, além do uso da língua materna (doravante L1) e da língua-alvo durante as aulas. Por fim, tecemos as nossas considerações finais acerca do que foi discutido e analisado no decorrer do nosso trabalho.

Como principal aporte teórico para as nossas discussões contamos com os apontamentos de Marin (2003, 2004), Selbach (2010), Silva (2014), Perrenoud (2002), Silva (2008), Barcelos (1995, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007, 2013), Silva (2005, 2007, 2011), Pajares (1992), Marcuschi (2008, 2010, 2011), Bazerman (2011), Pimenta (2012), Silva (2017), Schneuwly (2004), Silva (2012, 2013), dentre outros.

1 OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE DO PROFISSIONAL DE LÍNGUA INGLESA DO SEC. XXI

O mundo globalizado que vivenciamos atualmente tem exigido cada vez mais profissionais capacitados e competentes para atuarem nas diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, o ensino superior passa a ser um dos principais requisitos quando se trata da formação desses candidatos em potencial ao mercado de trabalho. De acordo com Delors et al (2003), o ensino superior ocupa um espaço determinante no nosso crescimento, tendo em vista que “num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento, tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior” (DELORS ET AL, 2003, p. 140). Assim, faz-se necessário pensar como tem sido pautado o ensino quando se trata da formação inicial desses estudantes.

No que concerne à formação inicial de professores, de modo particular, muitos são os desafios que o aluno graduando encontra no decorrer do seu processo formativo. Questões como a motivação que os levam a ingressar nos cursos de licenciatura, a valorização do magistério, até a discrepância entre a teoria estudada na academia e o que de fato acontece nas instituições escolares são temas que merecem ser discutidos no decorrer dos cursos de graduação, já que estes estão intimamente ligados à profissão do professor. Nessa perspectiva, a formação inicial de professores precisa despertar a consciência e reflexão críticas desses estudantes, que passam a perceber seu processo educacional não apenas como uma maneira de adquirir um diploma e o título de graduado, mas sim como um período de desenvolvimento da sua identidade docente, como discutiremos a seguir.

1.1 OS CURSOS DE LICENCIATURA E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Muitas são as razões pelas quais as pessoas ingressam nos cursos de licenciatura. É muito comum encontrar na Academia estudantes que iniciam os cursos de formação por outros motivos que não seja o desejo pela docência como profissão. Marin (2003, p. 60) diz que esses motivos ou razões são “alheios ao núcleo da função docente”, como por exemplo: a

falta de condições financeiras da família para custear os estudos na ou fora da cidade, a disponibilidade de Magistério onde se vive, a necessidade de ajudar a manter a família, a graduação como meio de sobrevivência e “profissionalização” de uma atividade exercida anteriormente como leigo etc. Segundo a autora (op. cit.), esses motivos “são sentidos que atribuem características de alienação ao trabalho”, e que não correspondem “ao significado social nuclear da função docente” (MARIN, 2003, p. 60).

Nesse sentido, é possível perceber que os cursos de formação inicial recebem estudantes que veem a licenciatura apenas como uma saída para questões principalmente sociais e financeiras, já que a vida adulta requer um meio – nesse caso, o exercício de um trabalho – para obtenção de recursos materiais necessários à sobrevivência. Pelo menos para alguns que acabaram de ingressar nos cursos de formação, “a docência é uma profissão de segundas ou terceiras (ou quartas) razões” (MARIN, 2003, p. 61), deixando de ser encarada com a importância que a carreira exerce na nossa sociedade. Assim, os futuros profissionais que atuarão em sala de aula não têm tanta preocupação com o seu processo formativo para a docência, ou o trabalho docente, que é definido por Marin (op. cit., p. 60) como a “mediação necessária entre o alunado e o conhecimento”.

Nessa perspectiva, um dos primeiros desafios relacionados ao docente em formação diz respeito ao seu reconhecimento como futuro educador. Percebendo a importância do seu papel formador, esse professor em pré-serviço tem condições de apropriar-se e dedicar-se à sua formação, tornando-se capaz de encarar os desafios que a sala de aula poderá lhe impor. A partir do momento em que esses estudantes assumem a posição de sujeitos responsáveis pela sua formação, eles então poderão (re) construir e transformar as identidades docentes assumidas inicialmente ou secundariamente, como bem assegura Marin (2003). Nesse sentido, os próprios cursos de formação inicial assumem grande papel no que concerne ao suporte necessário para que essa reflexão identitária aconteça.

No que diz respeito ao futuro professor de línguas, e de modo especial o professor de LI, muitos são os objetivos estabelecidos para a realização do seu trabalho. De acordo com Selbach (2010, p. 47), o profissional da língua inglesa atualmente deve considerar uma série de fatores que estão intimamente relacionados ao seu papel formador, como por exemplo: 1) observar o seu aluno enquanto estudante e pessoa, o contexto social em que está inserido, a sua potencialidade cultural e maneira como se relaciona com as pessoas; 2) perceber o sistema educacional em que atua, considerando a comunidade atendida, a disponibilidade de recursos,

além da preocupação com a interdisciplinaridade no ambiente escolar; 3) também é necessário que o profissional dessa área tenha consciência da função social que a língua exerce, o seu papel formativo, e quais as limitações que as condições de aprendizagem acabam impondo ao professor.

Assim sendo, para que o futuro professor consiga atingir os propósitos estabelecidos ao seu trabalho, antes de qualquer coisa, é primordial que ele se reconheça como tal. Oliveira (2009), ao discorrer sobre a disposição dos objetivos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) direcionados ao ensino de LI para o Ensino Fundamental, atenta para o fato de que o professor dessa disciplina precisa ter certa coragem para tentar colocá-los em prática. Segundo a autora, “Os objetivos [dos PCN] são bastante abrangentes e requerem que o professor tenha uma formação acadêmica que lhe permita atingi-los. O professor precisa ter não só o domínio da língua, mas também a consciência do significado de ensinar uma língua estrangeira” (OLIVEIRA, 2009, p. 144). Deste modo, o ser professor (a identidade profissional do sujeito) também precisa ser matéria de debate ainda na formação inicial do docente, para que ele desenvolva atitudes reflexivas que o ajudem a se tornar um bom professor.

De acordo com Selbach (2010):

O bom professor de Língua Inglesa deve ser visto por seus alunos como um personagem apaixonado pela magia da palavra e, por esse motivo, os seus procedimentos em aula são diversificados, indo sempre da constatação ao uso, desta para a comparação e elaboração de hipóteses, nunca esquecendo que o eixo central do ensino é o aluno e a aprendizagem. (SELBACH, 2010, p. 113)

Além disso, Silva (2014) esclarece que o professor deve ter em mente que o ensino de línguas vai mais além do que a aquisição de habilidades linguísticas. Nas palavras da autora, “é fundamental que o ensino de língua inglesa tenha como principal objetivo o de promover no educando uma visão de integrante e não integrante de determinada cultura ou grupo social e seus respectivos contextos” (SILVA, 2014, p. 130). A autora ainda comenta que esforço, conhecimento e determinação são fatores necessários para incentivar o aluno “a reconhecer-se como sujeito histórico e social” (SILVA, op. cit., p. 131), assim como sugerem as propostas dos PCN (1998). Nesse sentido, o profissional da língua inglesa precisa posicionar-se criticamente acerca da relação entre ensino e cultura, principalmente se pensarmos que o

ensino de línguas visa o conhecimento da cultura do outro, ao mesmo tempo em que desperta a reflexão e valorização da sua própria cultura.

Os aspectos relacionados ao professor de línguas discutidos até aqui são apenas algumas das características que compõem o trabalho desse profissional. Assim, reiteramos a importância de que o futuro professor tenha a consciência do seu papel e desenvolva atitudes críticas e reflexivas que o impulsionem a encarar de forma positiva aquilo que é inerente à sua profissão. Isto posto, destacamos o papel da formação inicial e, conseqüentemente, dos profissionais que nela atuam para a formação identitária do docente em pré-serviço. Nesse sentido, Ribeiro (2004, p. 123; grifo nosso), direcionando o seu discurso aos “formadores de formadores” (se referindo aos professores que atuam no ensino superior) alerta esses profissionais de que é preciso “pensar e agir numa formação que possibilite e instrumentalize o professor a ser, de fato, *autor* e *ator* da sua própria transformação, considerando cada um a sua própria realidade, momento e espaço”. O autor ainda ratifica a necessidade de reconhecer e destacar os possíveis obstáculos que a profissão do professor enfrenta, porém estes não podem imobilizar o desejo pela mudança e a força transformadora da qual tanto a escola como a sociedade de modo geral carecem.

Em outro momento, Ribeiro (op. cit.) apresenta a ideia de que o processo de formação é composto por miniprocessos, “que, quando conhecidos, podem informar sobre as inúmeras possibilidades que a ação pedagógica pode provocar ou influenciar” (p. 120). O autor destaca uma das possibilidades para se chegar ao conhecimento desses miniprocessos, que é justamente não pensar a formação de professores como “uma pista de mão única, na qual o aluno se submete a uma proposta previamente estabelecida” (idem). De acordo com ele, a formação de professores precisa considerar o que ele chama de “espaços vazios para descobertas”. Referindo-se novamente aos formadores de formadores, o autor sustenta o pensamento de que é preciso que esses profissionais mantenham um distanciamento dos seus próprios saberes, visando uma melhor compreensão daquilo que sabem e do que creem.

Deste modo, o autor acredita que a formação de professores causa certo impacto não apenas na vida daqueles para os quais a formação inicial está direcionada, mas o sujeito formador também é modificado durante esse processo. Ribeiro (op. cit.) afirma que, necessariamente, a formação de professores provoca uma revisão da sua prática docente, uma vez que o professor formador é referência para os seus alunos não somente no que tange aos conteúdos ministrados com competência e habilidade. O autor esclarece que os formadores

também são modelos “na forma de ensinar e de estar diante de alunos, na forma de avaliar, na forma de tratar iguais diversos – dialogando com sabedoria com a pluralidade, que nos coloca o desafio de tratar em pé de igualdade seres que são, por definição, indivíduos únicos” (RIBEIRO, 2004, p. 123).

Em concordância com as postulações de Ribeiro (op. cit.), Imbernón (2006, p. 66) afirma que “os formadores de professores atuam sempre como uma espécie de ‘currículo oculto’ da metodologia da educação”. Nesse sentido, os chamados professores formadores também são, de certa forma, responsáveis pela formação identitária dos futuros docentes que se submetem à formação inicial nos cursos de licenciatura, não somente na área da língua inglesa. Assim, é válido repensar e discutir essas questões ainda na graduação, para que outros desafios inerentes à profissão, como a (des) valorização do trabalho do professor, também possam ser colocados em pauta.

1.2 A (DES) VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Durante muito tempo, o professor foi considerado um profissional “acima de toda a suspeita”, cujo status social era elevado devido ao caráter elitista da escola da primeira metade do século passado (BARROSO, 2004, p. 50). De acordo com Rui Canário (2000 apud BARROSO, op. cit.), esse modelo escolar funcionava como uma “fábrica de cidadãos”, pois se baseava num conjunto de valores intrínsecos e estáveis, preparando pessoas para a inserção na divisão social do trabalho. Assim, a escola era vista por alguns como instrumento de ascensão social que não se responsabilizava pela produção de possíveis desigualdades entre os seus integrantes, na qual o professor assumia o papel de detentor do saber e, conseqüentemente, tornava-se figura de prestígio perante a sociedade da época.

Com o advento da Segunda Guerra Mundial, a escola perde sua característica elitista e começa a receber as massas, transformando-se de um contexto de certezas para um cenário carregado de promessas de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade (RUI CANÁRIO, 2000, p. 127 apud BARROSO, 2004, p. 50). Nesse sentido, Rui Canário (op. cit.) argumenta que a conjuntura de incertezas na qual a escola se insere nesse período faz com que os cidadãos se desencantem por ela, o que acaba refletindo no modo como os próprios professores percebem a sua profissão. Atualmente, não é difícil encontrar pessoas que sintam pena ou façam comentários lamentosos quando alguém diz que é professor(a) (RIBEIRO,

2004, p. 118). Barroso (2004) aponta essas mudanças na escola como um dos principais fatores para a desvalorização do professor que, segundo o autor, se encontra no “olho do furacão” de uma turbulência que tem afetado tanto a instituição escolar como a educação no geral.

Barroso (2004) ainda esclarece que, com a massificação do acesso à escola no decorrer dos tempos (que não recebeu a estrutura adequada e os recursos indispensáveis à democratização de uma escola para/com/de todos), surgiram necessidades diferentes daquelas que marcaram o início da escola elitista, que se preocupava apenas com a educação e instrução dos alunos. Além de educar e instruir, outras atividades sociais como formação, alimentação, lazer, animação, apoio social etc., começam a ser desenvolvidas na escola pública “mais como resultado da necessidade e da procura do que por opção e decisão explícitas dos poderes públicos ou dos professores” (BARROSO, 2004, p. 51). Por conseguinte, “os professores são, muitas vezes, simultaneamente, educadores, formadores, familiares, parceiros, técnicos sociais e de saúde, animadores de tempos livres; e as escolas são o lar, a cantina, a associação, o centro cívico, o clube recreativo, a oficina etc.” (idem).

No caso do ensino de línguas, Silva (2014) comenta acerca do prestígio que a LI possui na nossa sociedade atual. A influência dessa língua, tanto no Brasil como no mundo de uma forma geral, não é apenas um fenômeno linguístico, tampouco recente. A autora (op. cit.) esclarece que, no Brasil, essa influência teve início ainda no período colonial, quando navegantes britânicos chegaram às terras brasileiras para acordos comerciais. O predomínio da língua foi sendo concretizado com a forte influência política e econômica dos Estados Unidos nas relações internacionais, que teve seu início datado do período da Segunda Guerra Mundial. A partir de então, a língua inglesa ganha destaque em relação às demais línguas, adquirindo o caráter de língua franca. Deste modo, o ensino de inglês começa a ser abrangido pelos currículos escolares no Brasil, passando a fazer parte “das disciplinas ensinadas nas escolas essenciais para a formação intelectual do indivíduo” (SILVA, 2014, p. 124).

De acordo com os PCN (1998), o estudo de uma LE nas escolas regulares é determinante tanto para a formação intelectual do cidadão quanto para a interação dos alunos com o mundo e com a sociedade por meio da linguagem, “propiciando as condições fundamentais para a inclusão do sujeito no mercado de trabalho e até mesmo na esfera social de maneira satisfatória” (SILVA, 2014, p. 125). Morin (2003), ao discorrer sobre a educação do futuro, apresenta uma característica da condição humana relacionada à sua esfera social

que está diretamente ligada à linguagem. Segundo o autor, “na esfera da sociedade, existe a *unidade/diversidade* das línguas (todas diversas a partir de uma estrutura de dupla articulação comum, o que nos torna gêmeos pela linguagem e separados pelas línguas), das organizações sociais e das culturas” (MORIN, 2003, p. 56; grifo do autor). O fato exposto pelo autor atesta a importância do estudo de uma LE (nesse caso, o inglês) nas escolas para o favorecimento das relações com outras culturas, como já explicitado por Silva (2014).

Entretanto, o ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil em seus moldes atuais não tem logrado êxito, mesmo com a forte influência que a língua tem exercido na nossa sociedade. Silva (2014) apresenta uma realidade do ensino brasileiro de inglês que investe muito na qualificação e capacitação do aluno direcionando-o ao mercado de trabalho, mas esquecendo a sua função político-social. Nesse sentido, a autora relata que, no decorrer da história da educação no país, de modo especial na escola pública, “a língua inglesa sempre sofreu descrenças quanto ao seu sucesso devido às condições de ensino-aprendizagem” (SILVA, op. cit., p. 126). Segundo a autora, fatores como o número de alunos por sala e a ausência de condições favoráveis a um bom desenvolvimento do trabalho acabam motivando uma desvalorização da disciplina e, por conseguinte, o desprestígio do profissional da língua inglesa.

Essa desvalorização da área acaba gerando um sentimento de inutilidade desta, transmitindo o falso juízo de que a disciplina de língua inglesa não é necessária para a formação do cidadão. Outra crença que acaba reforçando esse pensamento diz respeito aos alunos da escola pública. Silva (2014) afirma que é comum a crença de que os alunos do sistema educacional público não têm competência para aprender outra língua, perpetuando a ideia de fracasso atrelada ao ensino público e de certa forma também ao professor, uma vez que o profissional é aquele encarregado de mediar os conhecimentos entre os alunos e o mundo em que estes estão inseridos. Como consequência, desenvolve-se a crença de que a disciplina não deveria fazer parte do currículo escolar e, portanto, o professor de língua inglesa não seria mais necessário, pondo fim à formação inicial docente na área.

Há ainda outros aspectos que contribuem para a desvalorização do professor, desta vez relacionados à mudança do perfil sócio-histórico cultural dos aprendizes do século XXI. Ribeiro (2004) relata que o aumento vertiginoso das fontes de informação para crianças e jovens fora da escola contribuiu exponencialmente para a desvalorização da figura do professor. O texto do autor não é contemporâneo ao *boom* que a sociedade presenciou com o

surgimento da internet, que permitiu uma maior democratização dos modos de acesso à informação. Hoje em dia, é possível explorar milhares de lugares e conteúdos, fazendo buscas relativamente simples em dispositivos como computadores, *tablets* ou smartphones, numa velocidade nunca antes imaginada. Outro fator exposto por Ribeiro (op. cit.) concerne à participação das famílias na formação do aluno. Segundo o autor, “a família não tem mais o impacto de antigamente nos processos de socialização da criança, que hoje se desenvolvem muito mais fora do que dentro dela” (RIBEIRO, 2004, p. 118), fato que acaba acumulando maior responsabilidade ao professor.

Assim, os professores são facilmente culpados pelos sentimentos de fracasso ou insuficiência dos sistemas escolares que, de igual modo, alteram o contexto e a função do trabalho docente. Nesse sentido, a formação inicial carece trabalhar esses aspectos que fogem à aquisição de pressupostos teóricos, mas que se tornaram inerentes ao trabalho do professor. Antônio Nóvoa (2002, p. 255 apud BARROSO 2004, p. 51) afirma que “os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as ‘comunidades locais’”. De tal modo, a formação docente hoje precisa estar em sintonia com o mundo em que vivemos, no qual o professor é eixo central da transformação na escola (RIBEIRO, 2004), mas nem sempre as reformas que atingem o sistema educacional consideram a voz do professor como sujeito diretamente envolvido no processo formativo dos cidadãos. Os representantes políticos da sociedade é quem determinam os contextos de atuação desses profissionais, sem conhecer de fato a realidade que as escolas públicas vivenciam.

Marin (2004) discute acerca das artimanhas que o poder cria, das quais ninguém escapa, se referindo às mudanças impostas pela classe política que, mesmo quando consultados, os professores não se reconhecem na fala com a qual esse poder se expressa. Nessa perspectiva, percebemos que há um embate direto na relação entre política e as finalidades do sistema educacional, de um lado, e o papel das competências dos professores, de outro. Segundo Perrenoud (2002, p. 13), não existe um modelo estático a ser seguido que garanta o sucesso da formação docente, pois “o que será colocado em prática depende da luta política e dos recursos econômicos” de cada país, já que toda nação é independente no que se refere aos seus programas educacionais, mesmo que haja discussões sobre o assunto em escala mundial. Contudo, o autor aponta duas características fundamentais ao professor, que remetem à sua postura: a prática reflexiva e a implicação crítica.

Perrenoud (2002) expõe estas características por acreditar que não é possível refletir acerca das competências e a formação docente em uma perspectiva puramente técnica. Assim, o autor esclarece que a prática reflexiva se faz necessária porque “nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes” (PERRENOUD, 2002, p. 15). Já a ideia de implicação crítica remete à necessidade de que os professores (incluímos aqui aqueles ainda em formação) se envolvam nas discussões políticas sobre a educação, desde os estabelecimentos escolares locais, regionais e até mesmo nacionais. Perrenoud (2002, p. 15) acrescenta que “esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc.”.

Ribeiro (2004, p. 121) defende a ideia de que, no desenvolvimento do seu trabalho, “um bom professor deve ir além do senso comum, não aceitando as explicações mais fáceis apenas porque ratificam o que as aparências indicam”. Esse pensamento faz parte da postura crítica a respeito da qual Perrenoud (2002) discorre, e que Ribeiro (op. cit.) chama aqui de “capacidade de autoformação”. Ainda, Ribeiro declara a importância da formação inicial para o despertar crítico do profissional: “Jovens que possam se formar em cursos que motivem o pensar próprio, que motivem a busca própria de soluções e inovações, terão com certeza mais chances de alcançar a felicidade a realização nas suas salas de aula e na vida” (RIBEIRO, 2004, p. 124). A partir do pensamento reflexivo, o futuro professor tem a possibilidade de pensar como se dará o seu trabalho na prática, relacionando os saberes acumulados na academia na busca por um ensino de qualidade. No entanto, nem sempre a realidade da sala de aula é discutida durante a graduação, e é justamente esta temática que destacaremos a seguir.

1.3 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES NO FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Já vimos que nem sempre os alunos que ingressam nos cursos de Licenciatura entram com o desejo de exercer a docência como profissão. Como consequência, esses futuros professores não demonstram tanta preocupação com as diversas situações que o sistema escolar pode apresentar e, assim, acabam não se reconhecendo, *a priori*, como agentes

transformadores para a mudança que a educação tanto carece. Nesse sentido, compartilhamos do pensamento de Azanha (2000 apud PATTO, 2004), no qual o autor defende a ideia de que o foco da formação docente, entre outros fatores, deve estar “na *compreensão da situação escolar*” (PATTO, 2004, p. 68; grifo da autora). Acreditamos que um dos meios para se chegar a essa compreensão da qual Azanha fala se dá na vivência prática do que acontece de fato na sala de aula.

Nessa perspectiva, não é difícil encontrar na literatura autores que evidenciam a importância da prática escolar. Silva (2004, p. 372), por exemplo, declara que “os profissionais que ensinam na sala de aula desenvolvem ou adquirem um tipo de conhecimento prático somente com o exercício da prática pedagógica”. A autora afirma também que na sala de aula da graduação (no caso dos professores em formação, a licenciatura), não se aprende a prática docente. Segundo ela, esses ambientes oportunizam aos futuros professores adquirir pressupostos teóricos necessários ao aprendizado da prática docente, os quais os alunos têm o dever de conhecer. Entretanto, estes “não aprendem a praticar o ofício” (SILVA, op. cit., p. 374), o que Ferreira (1990 apud SILVA, idem) chama de conhecimento *a posteriori*.

Mais adiante, Silva (2004) explica a realidade vivenciada por alunos dos cursos de formação de professores. Segundo a autora, aquele que se submete a esses cursos:

(...) está recebendo informações, apreendendo saberes, vivenciando experiências com os conteúdos curriculares que dizem respeito à profissão docente e ao trabalho pedagógico (...); está tendo acesso a sistematizações organizadas com dados empíricos, está manuseando balizamentos teóricos, está se desenvolvendo em várias competências e está procurando a relação entre teoria e realidade, entre outros (SILVA, 2004, p. 374).

Como exposto anteriormente, todos os aspectos aprendidos durante a graduação são fundamentais para o trabalho do professor. Contudo, dentro da sala de aula desses cursos os alunos não praticam de fato o ofício docente. Deste modo, a autora evidencia uma preocupação deveras pertinente, que diz respeito ao grande número de horas da formação que acaba sendo destinado aos estudos e discussões teóricas em sala de aula, nas quais o aluno exerce a prática de estudante e não a de professor. Assim, o futuro docente ocupa apenas o lugar de aprendiz, restringindo-se a obter métodos para a aprendizagem e não para o ensino. Silva (2004, p. 374) ainda argumenta que, nesse momento, “é desejável que esse sujeito esteja apropriando-se dos instrumentos com os quais praticará, no futuro, sua docência”.

Perrenoud (2002) também discute acerca da necessidade de um caráter mais prático dentro dos cursos de formação inicial de professores. Segundo o autor, “essa defasagem entre a realidade da profissão e o que se leva em conta na formação provoca inúmeras desilusões” (PERRENOUD, op. cit., p. 17). Ele aponta alguns problemas que deveriam ser considerados durante a graduação, como falta de educação e violência dos alunos, ou até a rejeição ao trabalho e a resistência – passiva ou ativa – à cultura escolar. No entanto, os estudantes que desejam seguir a carreira docente mantêm a ilusão de que apenas dominar os saberes para transmiti-los aos alunos do ensino básico é suficiente. Deste modo, Perrenoud (2002) assinala alguns aspectos comuns ao ambiente escolar, de modo geral, que acabam desconcertando os professores novatos, como a resistência, a ambivalência, as estratégias de fuga dos alunos, ou até mesmo a desorganização de determinados estabelecimentos de ensino.

Nesse sentido, a oferta de disciplinas específicas para a prática docente ganha merecido destaque durante a formação de futuros professores que, antes mesmo de exercerem profissionalmente a docência, têm a oportunidade de por em prática certos instrumentos estudados na teoria, encarando também algumas das situações expostas por Perrenoud (2002). Assim sendo, a disciplina de ECS, “obrigatória de caráter prático com lugar demarcado nos cursos de licenciatura” (SILVA, 2008, p. 115), surge como uma grande ferramenta na formação inicial de professores que, na maioria dos currículos desses cursos, é o único “encarregado” de enviar os licenciandos para as escolas, possibilitando-os vivenciar de fato a profissão. Nesse sentido, na etapa de ministração, de modo especial, o estagiário ganha mais experiência tanto profissional como pessoal, pois vê de perto como se dão as relações entre os sujeitos da sala de aula, o que o faz despertar atitudes reflexivas e repensar sua prática, bem como a identidade de professor que se pretende adotar futuramente.

Além de permitir ao graduando colocar em prática as teorias, metodologias e abordagens discutidas durante o curso, o ECS contribui principalmente para a construção da identidade profissional docente. Pimenta e Lima (2012, p. 62) afirmam que “[a] identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”, o que se dá por meio do conhecimento do ambiente escolar em suas diferentes esferas. Portanto, essa aproximação e intervenção na escola as quais os alunos de licenciatura se submetem durante o ECS só têm a contribuir para a sua formação como profissional da educação.

Em consonância, o estágio também se apresenta como um espaço no qual os futuros professores podem testar o conhecimento já adquirido na sala de aula, não mais como aprendizes, mas sim como mediadores do saber. Segundo Leffa (2001), essa dinâmica é o que torna a formação do professor mais complexa, sendo a reflexão sobre estes dois tipos de conhecimento (o teórico e o prático) a parte mais relevante desse processo. Nesse ponto, é válido ressaltar que “[a]s experiências que futuros professores vivenciam enquanto alunos podem influenciar sua posição como docente” (PERINE, 2012, p. 380). Nessa linha de raciocínio, reforçamos a ideia de que as experiências vivenciadas durante o ECS são determinantes para a carreira profissional dos futuros docentes.

Os professores de línguas ainda sem experiência adentram a sala de aula munidos de conceitos pré-estabelecidos não somente no que tange aos conteúdos a serem ensinados, mas principalmente sobre como se dão as relações entre professor e aluno, o gerenciamento de sala de aula, como lidar com conflitos etc. Durante a realização do estágio, as concepções que os futuros professores possuem acerca da sala de aula podem se confirmar, serem modificadas ou até mesmo novas crenças podem ser formadas, especialmente no que concerne às visões acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, compartilhamos do pensamento de Perine (2012) sobre a prática docente dentro da formação de professores. Nas palavras da autora:

O grande desafio é, então, melhorar a prática e não apenas o conhecimento. É ver o professor como um ser capaz de construir suas próprias teorias, quer dizer, teorizar sobre suas práticas e praticar em conformidade com suas teorias. Isso nos dará embasamento para tratarmos da formação do professor reflexivo, professor capaz de refletir sobre suas crenças, sua prática, de (re)pensá-las, de se ver como agente ativo em sua formação, de (des)construir teorias, de se ver como capaz de produzir conhecimento (PERINE, 2012, p. 379).

As colaborações do Estágio Supervisionado aqui apresentadas tornam-se ainda mais valorosas se considerarmos a realidade globalizada que vivemos, da qual Silva (2008) discute. A autora relata a rapidez com que a informação circula e interage com os interesses tanto particulares quanto coletivos, ao mesmo tempo em que a sociedade tem experimentado um movimento envolvendo valores étnicos e culturais, que têm sido constantemente testados e questionados. Nesse sentido, Silva (op. cit., p. 38) alega que “a escola não pode existir desconsiderando esta realidade”, na qual a prática docente sente as transformações que os

movimentos sociais acarretaram e continuam a fazê-lo no cotidiano escolar. Dessa forma, os professores têm o importante papel de realizar a mediação entre a sociedade em sua configuração atual e os estudantes, produzindo sabedoria por meio do exercício da reflexão (SILVA, 2008, p. 42).

Assim sendo, percebe-se o quanto o estágio mostra-se valoroso, visto que, através das experiências proporcionadas pela disciplina, os futuros professores podem observar e refletir a conjuntura do contexto em que irão atuar. A partir de então, de modo crítico e consciente, esses docentes em formação conseguem delimitar os caminhos para que futuramente possam intervir em seu cotidiano pedagógico. Nesse sentido, Melo (2008) defende uma organização curricular dos cursos de formação inicial que considerem a preocupação com a unidade entre teoria e prática como ponto de partida, “procurando consolidar a interação do saber, do saber fazer e do saber ser” (MELO, 2008, p. 86). A autora acrescenta que este pensamento possibilita ao futuro professor “desenvolver uma *praxis* criadora, na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe espírito crítico e criatividade” (MELO, *idem*; grifo da autora).

Marcondes e Tura (2004) discorrem acerca de outro desafio da prática docente que deve ser trabalhado desde o período de formação inicial dos professores: a heterogeneidade da sala de aula. Após realizarem um estudo com 127 docentes (mulheres, já regentes de sala de aula) que frequentavam um curso de formação de professores, as autoras perceberam que a maioria dos discursos das participantes da pesquisa partia do pressuposto de que o trabalho com turmas ditas homogêneas seria mais “fácil e prático”. Segundo as autoras, “o que é visto [pelas participantes] como heterogêneo apresenta um entrave para o bom andamento das atividades escolares” (MARCONDES; TURA, 2004, p. 201). Conforme os discursos apresentados, uma turma homogênea é aquela que se organiza com alunos que vivem a mesma realidade, para que não seja necessário que o professor “explique as diferenças”.

Nesse caso, as autoras esclarecem que a fala mostrada acima, de certa forma, afasta do professor a obrigação de ter que lidar com as diferenças tão complexas e ao mesmo tempo inerentes ao ser humano, como é o caso das particularidades culturais, sociais e econômicas “que distinguem alunos, famílias e grupos, marcam fronteiras sociais e estabelecem (...) aqueles que terão sucesso na escola e os que deverão fracassar” (MARCONDES e TURA, 2004, p. 201). Nesse sentido, a heterogeneidade acaba sendo vista apenas como um problema, de modo que os alunos podem estar sendo rotulados, uma vez que, de acordo com as autoras,

essa característica heterogênea da sala de aula é um elemento enriquecedor e natural do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a formação inicial também deve estar voltada para o trabalho com a diversidade encontrada em ambientes escolares, formando profissionais preparados para a realidade das salas de aula, “que são intrinsecamente heterogêneas” (MARCONDES e TURA, op. cit., p. 203).

Sendo assim, devido ao seu caráter prático, de alguma maneira o aluno estagiário irá se deparar com turmas heterogêneas. No caso do professor de línguas, Barcelos (2007) atenta para o modo como a sala de aula deve ser observada. Segundo ela, a sala de aula não é só o lugar onde se aprende línguas, seja a materna ou a estrangeira, mas também “o lugar para se aprender a pensar sobre a aprendizagem ou sobre outros fatores desse processo, como as crenças, os estilos e as estratégias de aprendizagem e suas mudanças” (BARCELOS, 2007, p. 132). Essa visão em relação à sala de aula torna-se ainda mais importante se pensarmos que este é o espaço no qual a interação entre professor e aluno acontece de fato, e estes são os principais sujeitos quando se trata de crenças educacionais. No capítulo a seguir iremos discorrer de modo mais aprofundado sobre as crenças e como estas influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

2 CONCEITO DE CRENÇAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: FOCO NO PROFESSOR EM PRÉ-SERVIÇO

Muito se tem pesquisado acerca das crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas, não somente no contexto brasileiro. Dentro da Linguística Aplicada, o interesse em estudar a respeito dessa temática é relativamente novo. Pode-se dizer que o marco inicial das pesquisas nesse campo de conhecimento no exterior se deu em meados dos anos 80 e, no Brasil, em meados dos anos 90 (BARCELOS, 2004). Apesar do grande número de trabalhos que investigam as crenças (teses, dissertações, artigos científicos), não há uma homogeneidade quanto à definição do seu conceito, visto que vários autores utilizam diferentes termos para se referirem às crenças.

Nesse sentido, para entendermos o que são crenças e qual sua importância no processo de ensino e aprendizagem de línguas, é necessário antes contextualizar o início dessas pesquisas na área, fazendo um panorama de como esses estudos vem se desenvolvendo no decorrer dos últimos trinta anos. Sendo assim, neste capítulo iremos fazer um apanhado histórico das pesquisas em crenças, apresentar algumas das definições utilizadas por pesquisadores para caracterizarem os estudos na área, além de discutir a importância do estudo sobre crenças no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, principalmente no tocante à formação inicial de professores.

Como principal aporte teórico para essas discussões, traremos aqui os apontamentos de Barcelos (1995, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007, 2013), uma das principais pesquisadoras na área de crenças no contexto brasileiro, reconhecida por seu trabalho nacional e internacionalmente. Também fazem parte desta fundamentação pesquisadores como Silva (2005, 2007, 2011) e Pajares (1992), além daqueles encontrados na vasta literatura de Barcelos (op. cit.).

2.1 BREVE HISTÓRICO DAS PESQUISAS EM CRENÇAS

Como exposto anteriormente, as investigações acerca de crenças dentro da Linguística Aplicada (doravante denominada LA) datam de meados dos anos 80 no exterior e, quase uma década depois, o tema aparece como foco de estudos de pesquisadores brasileiros. Segundo

Barcelos (2004, p. 126), começa-se a pesquisar crenças a partir de uma mudança na própria LA, que passa a perceber línguas não mais como um produto, mas sim como um processo, no qual o aluno “ocupa um lugar especial”. Antes mesmo de se utilizar o termo “crenças”, já era consenso entre pesquisadores a importância de considerar a perspectiva do aprendiz no ensino de LE e que este também é responsável pela sua aprendizagem, mesmo que não se veja como tal (BARCELOS, 1995).

Essa atenção para com o aprendiz fica mais evidente a partir da chamada abordagem comunicativa. Almeida Filho (2015, p. 76) define ensino comunicativo como “aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua”. Os movimentos acerca dessa abordagem fizeram com que se pensasse mais sobre o processo de aprender línguas, bem como os fatores emocionais e as relações sociais que influenciam na aprendizagem do aluno, tornando-o centro dessas preocupações. A partir de então, a sala de aula passou a ser foco de investigações, já que se configura como o contexto onde a interação entre professor e aluno acontece (BARCELOS, 1995).

No contexto internacional, a pesquisa sobre crenças tem seu marco inicial em 1985, ano no qual o termo “crenças sobre aprendizagem” de línguas aparece pela primeira vez (BARCELOS, 2004, p. 127; grifos da autora). Este também foi o ano em que Horwitz criou um instrumento que investiga e sistematiza as crenças de professores e alunos, denominado BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*). Ainda de acordo com Barcelos (op. cit.) os artigos de Wenden (1986, 1987) também contribuíram para uma maior visibilidade do termo “crenças”. No Brasil, temos como marco teórico os estudos de Leffa (2001), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995), que investigaram as crenças de alunos prestes a cursar o primeiro ano do Ensino Fundamental II, a cultura de aprender de alunos de línguas e as crenças de alunos formandos de Letras, respectivamente (BARCELOS, 2004).

Segundo Barcelos (2007, p. 111), podemos dividir a pesquisa acerca de crenças sobre aprendizagem de línguas no Brasil em três períodos: (1) de 1990 a 1995, denominado período inicial; (2) de 1996 a 2001, o período de desenvolvimento e consolidação, e (3) um período de expansão “que se inicia em 2002 e vai até o presente momento”. Apesar de já terem se passado dez anos desde a publicação deste artigo, acreditamos que o momento ainda é de expansão dessa área, visto o crescente número de pesquisas realizadas atualmente, sendo este

trabalho um exemplo disto. Para entendermos qual a importância de se estudar sobre as crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas, é necessário antes discorrer acerca da “floresta terminológica” relacionada ao conceito de crenças. Essa metáfora foi utilizada por Woods (1996 apud SILVA, 2011, p. 29) para fazer referência ao número de termos encontrados na literatura da LA para nominar crenças, que é o principal ponto de discussão da seção seguinte.

2.2 DEFININDO CRENÇAS

É consenso entre os pesquisadores da área de que não é fácil estabelecer uma definição única para conceituar crenças. Segundo Barcelos (2004, p. 129), essa concepção não existe na LA. Isso ocorre devido ao grande número de termos e definições existentes, o que se configura como um dos fatores que dificultam a investigação do conceito. Em concordância com Barcelos (2004) e Silva (2005), Silva (2007) afirma que o conceito de crenças não é específico da LA. Este “é um conceito antigo em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o que é falso ou verdadeiro” (BARCELOS, 2004, p. 129).

Ainda nesse sentido, Pajares (1992) expõe um aspecto das crenças que, segundo o autor, as torna um conceito indefinido ou até mesmo pouco útil enquanto objeto de pesquisa. Esse aspecto diz respeito à sua característica de construto global, isto é, sem evidência empírica. Por essas razões, Pajares (op. cit.) observa que este conceito “é geralmente visto como uma preocupação da Filosofia, nos seus aspectos mais espirituais e religiosos” (p. 308; tradução nossa)¹. No entanto, o autor discute a importância do conceito de crenças para áreas da ciência que pesquisam acerca das relações sociais e identidade, como Sociologia, Direito e Psicologia. As descobertas científicas, nessas e em outras áreas, contribuíram para os estudos acerca de crenças na educação, como no caso das pesquisas sobre a natureza da inteligência, do conhecimento e da motivação.

Apesar da natureza filosófica das crenças, Silva (2007, p. 237) esclarece que “o conceito de crenças já foi ressignificado na LA, e, portanto, para os estudiosos dessa área do conhecimento, o referido conceito não é relacionado com a religião ou superstição”. Nesse

¹ “(...) it is often seen as the more proper concern of philosophy or, in its more spiritual aspects, religion” (PAJARES, 1992, p. 308).

sentido, dentro da LA podemos encontrar inúmeros termos que se referem ao conceito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, como já colocado aqui anteriormente. Essa diversificação de definições aparece tanto nos trabalhos que investigam crenças de alunos ainda no Ensino Fundamental, como naqueles que tem como foco alunos graduandos e até professores em serviço. Apesar do grande número de termos utilizados para se referir às crenças, Clandinin e Connelly (1987 apud PAJARES, 1992, p. 309) afirmam que a maioria dos termos existentes são apenas palavras diferentes que querem dizer a mesma coisa.

Devido à essa numerosa quantidade de concepções, Pajares (1992) considera este um conceito complexo. O autor afirma que os seres humanos possuem crenças sobre tudo. Os indivíduos crescem com essas crenças e, com o passar do tempo, passam a ser identificados e entendidos a partir dos seus hábitos e daquilo em que acreditam. Para que ocorra uma mudança no sistema de crenças, Pajares (op. cit.) argumenta que é necessário que essas crenças se mostrem insatisfatórias e, provavelmente, essa insatisfação só poderá ser confirmada por meio de alguma espécie de desafio. Ainda assim, será preciso que a mudança em questão não esteja relacionada à nenhuma outra concepção já existente, pois isso acarretaria certa resistência nesse processo. Mesmo após esses conflitos, a “mudança de crença é a última alternativa” (p. 321; tradução nossa)².

Ao final de seu artigo, após densas discussões teóricas na tentativa de organizar a “bagunça” em que estão envolvidas as definições do conceito de crenças, Pajares (1992) elenca dezesseis suposições consideradas por ele fundamentais ao iniciar um estudo sobre crenças de professores relacionadas à educação. Essas proposições compõem uma espécie de caracterização das crenças, as quais dizem respeito: (a) ao tempo em que elas se formam (ainda cedo) e sua tendência à perpetuação; (b) à existência de um sistema que cada indivíduo desenvolve e abriga suas crenças; (c) ao auxílio que esse sistema fornece ao indivíduo em entender o mundo e a si mesmo; (d) à sua relação com o conhecimento; (e) à atuação do pensamento como um processo precursor e também criador de crenças; (f) ao papel fundamental que as crenças epistemológicas exercem na interpretação do conhecimento e no monitoramento cognitivo; (g) à priorização das crenças, que ocorre de acordo com suas conexões e relações com outras crenças ou outras estruturas cognitivas e afetivas; (h) à relação entre as crenças, na qual as mais centrais auxiliam no entendimento daquelas chamadas subestruturas de crenças, que é o caso das educacionais; (i) à sua

²“(…) belief change is the last alternative” (PAJARES, 1992, p. 321).

incontestabilidade, devido sua natureza e origem; (j) à incorporação das crenças – quanto mais cedo acontecer, mas difícil sua alteração (ou mudança) e vice-versa; (k) à dificuldade que a pessoa adulta apresenta quando se trata de uma mudança no sistema de crenças; (l) ao seu papel decisivo em tarefas, seleção de ferramentas cognitivas, bem como no comportamento e na organização de informações e do conhecimento; (m) à sua influência na percepção dos indivíduos; (n) à necessidade de inferência, enquanto objeto de investigação; e (o) ao estabelecimento de crenças sobre ensino, que para os estudantes acontecem majoritariamente a partir do ingresso na universidade (PAJARES, 1992, p. 324-326).

Na sua dissertação de mestrado, em 1995, Barcelos utiliza o termo *cultura de aprender línguas* para se referir ao conjunto de aspectos (emocionais, psicológicos, sociais) que influenciam no modo de aprender línguas de cada aprendiz (expectativas, estratégias, como lidar com o erro ou timidez etc.). Ela explica que este termo, antes utilizado por Almeida Filho em 1993, “é usado para se referir ao conhecimento intuitivo do aprendiz constituído de crenças, concepções e mitos sobre a aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 1995, p. 35). Nesta pesquisa, a autora se baseia nos estudos de Erickson (1984) sobre *cultura de ensinar*, nos quais o autor argumenta que a visão dos alunos sobre como aprender é um aspecto cultural.

Ainda segundo Barcelos (1995), é preciso estar ciente de que o que acontece na sala de aula e na escola são reflexos do que ocorre “numa esfera maior de organização social”. Ela acrescenta que “as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com seus hábitos familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade” (BARCELOS, 1995, p. 37). Mais adiante, a autora ressalta o conceito de “cultura de aprender línguas”, baseando-se nas afirmações de Almeida Filho (1993), fazendo uma espécie de complemento daquela exposta no parágrafo acima. Ela acrescenta que esse conceito refere-se a um “conhecimento compatível” com a idade e o nível socioeconômico do aprendiz, “e baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (BARCELOS, 1995, p. 48).

Barcelos (1995) também apresenta as concepções de outros autores acerca do conceito de crenças. Um deles é Wenden (1986), que define crenças como “opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de língua” (WENDEN, 1986 apud BARCELOS, 1995, p. 49). Nesse caso, podemos mencionar os próprios professores como exemplos de indivíduos respeitadas pelos

alunos, evidenciando a influência que os educadores exercem na vida e também no processo de aprendizagem dos seus estudantes, um aspecto a ser discutido mais tarde neste trabalho. Esse respeito deve-se, entre outros fatores, à relação de poder exercida entre os sujeitos da sala de aula (BARCELOS, 2000, p. 85).

Já na sua tese, Barcelos (2000) adota as concepções do filósofo americano John Dewey (1933) como base para as suas discussões acerca das crenças. Segundo a autora, Dewey caracteriza as crenças como subjetivas e as considera parte integrante das nossas experiências. O filósofo ainda as descreve como sendo a base dos nossos pensamentos, ao passo em que também pode pará-los. Dewey (1933 apud BARCELOS, 2000; tradução nossa)³ também constata que as crenças “são obstáculos e promotoras do conhecimento ao mesmo tempo”. Isso acontece porque essas barreiras impostas pelas crenças podem iniciar uma “corrente de pensamento reflexivo”, evidenciando uma característica paradoxal das crenças. Ela conclui que as crenças “não são formas ideais de pensamento porque não são baseadas em evidências, mas em opiniões, tradições e costumes. Contudo, sem elas podemos esgotar dúvidas e problemas que irão formar a base da nossa investigação reflexiva” (BARCELOS, 2000, p. 33; tradução nossa)⁴.

Ainda no que concerne os obstáculos impostos pelas crenças, Barcelos (op. cit.) também comenta que as mesmas barreiras que podem interferir na investigação reflexiva podem também “desencadear reflexão” (p. 36), concordando com as postulações de Dewey (1933). Entretanto, a autora alerta que as possíveis ações ocasionadas por essa reflexão não têm uma relação causal com as crenças, como se pode pensar. Ela explica que as “crenças impactam ações e ações, por sua vez, impactam crenças. Essa não é uma relação de causa e efeito. É uma relação onde entender certo contexto ajuda a se entender crenças” (BARCELOS, 2000, p. 37; tradução nossa)⁵. Ancorada nos estudos de Freeman (1991),

³ “(...) they are obstacles and promoters of knowledge as the same time” (BARCELOS, 2000, p. 33).

⁴ “They are not the ideal forms of thought because they are not based on evidence but on opinions, traditions, and customs. Nevertheless, without them we run out of doubts and problems that will form the basis of our reflective inquiry” (BARCELOS, 2000, p. 33).

⁵ “(...) beliefs impact actions and actions in turn impact beliefs. It is not a cause-effect relationship. It is a relationship where understanding contextual constraint helps understanding beliefs” (BARCELOS, 2000, p. 37).

Barcelos (2000) ainda declara que as crenças não são somente um conceito cognitivo, “mas são construtos sociais nascidos das nossas experiências e problemas” (p. 44; tradução nossa)⁶.

Barcelos (2001, p. 72) define crenças “como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Ela também considera as crenças como uma das diferenças de aprendizagem do indivíduo que podem influenciar nesse processo de aquisição de uma segunda língua. A autora descreve as crenças como “pessoais, contextuais, [e] episódicas”, reafirmando que estas são fruto das nossas experiências e acrescenta os fatores cultura e folclore como origem dessas crenças. Barcelos (op. cit.) também explica que essas crenças “também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias” (p. 72-73). Outra característica das crenças, apontada pela autora, diz respeito à sua influência no comportamento humano, já que elas são “fortes indicadores de como as pessoas agem”. Ela também esclarece que essa correlação entre crenças e comportamento de fato existe, mas esta é dependente de vários fatores como “experiência anterior de aprendizagem dos alunos, abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto” (BARCELOS, 2001, p. 73-74).

Ainda no que concerne à caracterização das crenças, Barcelos (2006) afirma que estas são uma espécie de lentes pelas quais os indivíduos veem e percebem o mundo e seus fenômenos. A autora ressalta o papel das nossas experiências na construção dessas crenças, acrescentando que estas resultam de “um processo interativo de interpretação e (re) significação” (BARCELOS, 2006, p. 151). De acordo com Barcelos (2007, p. 114), a visão mais recente sobre as crenças aponta “para a modificação, desenvolvimento e ressignificação de crenças à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas”. Tendo em vista que a formação de uma crença se dá por meio das interações sociais, é certo dizer que estamos suscetíveis a ressignificações daquilo em que acreditamos, já que as relações com grupos sociais são mantidas durante toda a nossa vida.

Silva (2011), após apresentar um quadro com os diferentes termos e definições relacionados às crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, encontrados em trabalhos brasileiros, constata que “as crenças são socialmente (e, desse modo, também cultural e historicamente) constituídas através da interação, recíprocas, dinâmicas, possuindo uma estreita relação com a ação” (SILVA, 2011, p. 35), como também postula Barcelos (op. cit.).

⁶ “(...) beliefs are not only a cognitive concept, but (...) are social constructs born out of our experiences and problems” (BARCELOS, 2000, p. 44).

O que se percebe é que muitos dos diversos termos e definições encontrados na literatura convergem no que diz respeito à natureza social das crenças, e que estas, por sua vez, funcionam como uma espécie de guia das ações e comportamento dos seres humanos. É a partir delas também que o indivíduo pensa suas atitudes e inicia um processo de reflexão que pode levá-lo à uma mudança no modo como vê e percebe o mundo ao seu redor.

Embora nesta seção tenham sido apresentadas algumas definições utilizadas para se referir às crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, não é foco deste trabalho discutir sobre as afinidades ou divergências dos vários termos existentes. Contudo, uma caracterização prévia do conceito foi necessária, mas sem adotar uma ou outra definição específica, já que parece não haver “diferenças conceituais dicotômicas” entre os termos encontradas na LA (SILVA, 2011, p. 29). Finalizadas as discussões conceituais acerca das crenças, passaremos agora a discorrer a respeito da importância de conhecer e estudar o conceito de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, tendo como foco o professor em pré-serviço.

2.3 A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO SOBRE CRENÇAS: FOCO NO PROFESSOR EM PRÉ-SERVIÇO

Como visto na seção anterior, as crenças são uma forma de pensamento que apresenta uma estreita relação com as ações do ser humano, o que acaba influenciando seu comportamento. Deste modo, é certo afirmar que as crenças estão intrinsecamente ligadas à identidade dos indivíduos, “afinal, somos aquilo que acreditamos e o que acreditamos constitui nossa identidade” (OLIVEIRA; BARCELOS, 2012, p. 131). Vimos também que as crenças são formadas a partir das nossas experiências e da interação com grupos sociais, nos quais interpretamos conhecimentos e ressignificamos quem somos. Posto isto, podemos apontar a sala de aula como grande exemplo de um contexto social onde os indivíduos interagem entre si, compartilham experiências, conhecimento e, conseqüentemente, crenças.

Partindo do pressuposto de que as crenças exercem grande influência na prática docente (PAJARES, 1992; BARCELOS, 2006, entre outros), torna-se válido conhecer a respeito da atuação dessas crenças no contexto da sala de aula, lugar onde, na maioria das vezes, a figura do professor é vista como superior e que exerce grande influência na aprendizagem dos alunos, devido a sua posição de autoridade (BARCELOS, 2000, p. 85). Barcelos (1995, p. 12) assegura que “as concepções e percepções do aprendiz sobre o ensino e

aprendizagem de línguas e a sua maneira de lidar com esse processo desempenham um papel importante na criação do estabelecimento de confiança mútua com o professor”. Destacamos aqui também as concepções dos professores de línguas, já que essas parecem reger – de forma consciente ou não (SILVA, 2011) – as suas ações em sala, identificadas por meio das metodologias utilizadas pelos docentes dentro dos seus contextos de ensino.

Considerando essa inquietação no que concerne à relação entre crenças e a prática docente, Barcelos (2007) discorre acerca da relevância de se pesquisar crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. A autora diz que esta importância está relacionada: 1) às ações (ou comportamento) dos aprendizes durante a (não) escolha de estratégias, ou suas influências no anseio pelo aprendizado da língua; 2) à escolha dos métodos/abordagens por parte dos professores; 3) à interação entre professores e alunos e o trato dos possíveis conflitos entre eles; e 4) à formação de professores, uma vez que a compreensão das crenças dos docentes “ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores” (BARCELOS, 2007, p. 112).

Segundo Almeida Filho (1993 apud BARCELOS, 1995, p. 38), cada aluno desenvolve maneiras de estudar e de preparar-se para utilizar a língua-alvo de acordo com as tradições do meio em que vive e das pessoas com quem convive. Ainda de acordo com Almeida Filho (2015):

O aluno é um agente com recursos diversos para a aprendizagem e não mero receptor passivo de um ensino pautado nos fatos do conhecimento acumulado. Ele se inscreve numa tradição ou cultura de aprender da qual também deve tomar consciência, como os professores. Essa cultura de aprender de que vem embebido conta com estilos e estratégias próprias, atravessadas por atitudes herdadas ou produzidas, com uma experiência prévia de estudar e aprender e pode trazer entusiasmo, motivação ou bloqueios afetivos que alteram a aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 09).

Sendo assim, conhecer a “cultura de aprender línguas” se faz importante para evitar embates entre essa cultura do aluno e a abordagem de ensino do professor, o que poderia causar certa resistência e dificuldade no processo de ensino e aprendizagem da língua em questão. Portanto, conhecer as concepções dos alunos relacionadas a esse processo visa

facilitar o trabalho em sala de aula, o que atingiria um objetivo maior, no caso uma aprendizagem mais eficiente e significativa.

Entretanto, não é sempre que os professores demonstram estar preocupados em conhecer as crenças de seus alunos, empenhando-se para que essa eficiência e significância da aprendizagem de fato aconteçam. Baseando-se nos apontamentos de Ginsburg e Newman (1985), Pajares (1992) afirma que a maioria dos estudantes que escolhe Educação como carreira até se identificam com o ensinar, mas não encaram a profissão como um desafio. Essa atitude acaba levando esse futuro professor a repetir práticas convencionais na sala de aula, reafirmando e dando continuidade ao que se fazia no passado. Nessa perspectiva, o autor conclui que os “estudantes tornam-se professores incapazes e inconscientemente indispostos a afetar um sistema que precisa ser reformado” (PAJARES, 1992, p. 323; tradução nossa)⁷.

A partir das colocações de Pajares (op. cit.), fica clara a necessidade de discutir acerca das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas durante o curso de graduação em Letras. Barcelos (2004) acredita que é preciso criar oportunidades em sala de aula para que os futuros professores possam questionar a respeito das suas crenças, das crenças encontradas na literatura em LA, bem como as crenças sobre ensino. A autora esclarece que “isso faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática)” (BARCELOS, 2004, p. 145). Ela ainda acrescenta que é preciso aprender a se trabalhar com as crenças em sala, “já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos” (op. cit., p. 145).

De acordo com Silva (2011, p. 48), “o ensino reflexivo tem como objetivo principal ajudar os professores (em pré-serviço ou em serviço), através da análise e reflexão crítica sobre sua prática de ensino, a melhorarem-na ou até transformarem-na, se for necessário”. Dentro dessa abordagem, o professor é visto como “alguém que avalia suas ações e as consequências que as mesmas podem acarretar ao seu ensino” (SILVA, op. cit., p. 48). Em se tratando dos professores em pré-serviço, é válido lembrar que eles ainda são estudantes, então essas atitudes reflexivas devem ser estimuladas ainda na universidade, durante a aprendizagem da língua que irão lecionar futuramente. A chamada aprendizagem reflexiva “diz respeito à conscientização dos alunos sobre como eles aprendem uma língua estrangeira” (BARCELOS, 2001, p. 86).

⁷ “Students become teachers unable, and subconsciously unwilling, to affect a system in need to reform” (PAJARES, 1992, p. 323).

Para Barcelos (2001, p. 81), aprender reflexivamente diz respeito à abertura de um espaço no qual os alunos possam discutir sobre “crenças, estratégias, estilos de aprendizagem, (...) para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre crenças de aprendizagem de línguas e como elas influenciam suas ações dentro e fora de sala de aula”. No que concerne aos professores em pré-serviço, essa preocupação com uma aprendizagem reflexiva tem um caráter mais acentuado. Pajares (1992) utiliza o termo *insiders* para se referir a esses professores que ainda estão na universidade, mas se preparam para exercer a profissão já em contato com a sala de aula, no caso do Estágio Supervisionado, por exemplo. O autor postula que, para esses professores, “a mudança de concepções são exaustivas e potencialmente ameaçadoras. Esses estudantes têm compromissos com crenças prévias, e os esforços para acomodar novas informações e ajustar as crenças existentes podem ser quase impossíveis” (PAJARES, 1992, p. 323; tradução nossa)⁸.

Nesse sentido, surge outro fator preocupante quanto à formação desses profissionais: a permanência das suas crenças como aprendiz e a influência dessa perpetuação na construção da sua identidade docente, ou da *cultura de ensinar* desse profissional. Numa espécie de caracterização dessa cultura de ensinar, Almeida Filho (2015) afirma que:

Toda orientação para o professor ou a professora fazer o que faz provém de ideias organicamente nutridas e articuladas numa filosofia de ensinar (uma abordagem) formada por um conceito do que é língua e do que é a língua-alvo que vai ser ensinada, e por um conceito do que é ensinar e aprender essa língua na perspectiva de língua-não-materna (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 07).

Assim, o autor assegura a necessidade de se discutir “essas ideias e um conjunto de atitudes mantidas pelos professores” (idem) durante a formação inicial e também continuada dos docentes. Ainda sobre a chamada filosofia de ensinar, Silva (2005), ancorado nos apontamentos de Almeida Filho (1993), relaciona a cultura de ensinar a três fatores. O primeiro deles é de caráter individual, considerando variáveis como a experiência enquanto aprendiz e as relações com pais e professores, por exemplo. O segundo fator está na categoria

⁸ “[...] changing conceptions is taxing and potentially threatening. These students have commitments to prior beliefs, and efforts to accommodate new information and adjust existing beliefs can be nearly impossible” (PAJARES, 1992 p. 323).

afetiva, uma vez que envolve “variáveis relacionadas aos estilos de ensino/aprendizagem e de personalidade; motivação e interesse”. O último, denominado fatores contextuais, considera aspectos como “a sala de aula, *background* social, etnia, classe social, grupo familiar, sexo e estado civil” (SILVA, 2005, p. 85-86; grifo nosso).

Esses traços descritos acima caracterizam a identidade do futuro professor, que adota suas metodologias baseando-se naquilo que considera ser adequado aos seus alunos dentro da sala de aula (BARCELOS, 1995). Nesse ponto de vista, a autora relata que os aprendizes “também tendem a adotar procedimentos e práticas que seus professores consideram adequados” (BARCELOS, 1995, p. 44). Esse fato se explica devido à relação mútua construída entre professor e aluno, como já discutido anteriormente. Portanto, é preciso que os futuros professores reconheçam “suas próprias maneiras de aprender que, ao continuarem implícitas e subscientes, serão transmitidas aos futuros alunos, alimentando assim o círculo (vicioso) de recorrência” (BARCELOS, op. cit., p. 44).

Nesse sentido, a atenção do professor quanto ao seu papel em sala de aula merece ser redobrada, uma vez que “os futuros professores e os professores em serviço trazem (...) para as respectivas salas de aula crenças e aglomerados de crenças adquiridas ao longo de suas experiências como aprendizes de línguas e às vezes como professores também” (SILVA, 2011, p. 23-24). Nessa perspectiva, as ações do docente, bem como suas crenças, podem influenciar no modo de aprender dos seus alunos, principalmente daqueles que acreditam que o professor é responsável pela sua aprendizagem. Barcelos (1995) diz que o trabalho de Carmagnani (1991) evidencia que o sistema educacional básico do Brasil está muito centrado no professor. Por conseguinte, a aprendizagem de línguas no país não se dá de forma autônoma, no qual a chamada abordagem auto-orientada, defendida pela pesquisadora, não funciona (BARCELOS, 1995, p. 64-67).

Uma situação muito comum é a procura dos estudantes pelo auxílio de seus professores em relação a técnicas, métodos e até materiais, na tentativa de se chegar a uma aprendizagem da língua-alvo de forma rápida e eficiente, o que já se apresenta como uma crença (aprender o idioma em pouco tempo). Já que o professor é o modelo de alguém que, supostamente, obteve sucesso nessa aprendizagem, pressupõe-se que ele saiba o caminho mais eficaz para chegar a tal resultado. A depender das crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas que esse professor carrega, essas podem refletir na maneira

como os estudantes lidam com a linguagem e com o próprio processo de aprendizagem da LE em si.

Vejamos um exemplo: uma crença comum dentro do ensino de línguas diz respeito ao melhor lugar para aprender uma LE, que nesse caso não inclui a escola pública ou os cursos de Letras, mas sim os “famigerados” cursinhos de idiomas. (CARVALHO, 2000; SILVA, L. 2001, BARCELOS, 1995; SILVA, K. 2005 apud BARCELOS, 2007). Digamos, então, que o professor de inglês acredite que só é possível aprender de fato a língua frequentando um desses cursinhos. Se em determinada situação um aluno pedisse orientação a esse professor sobre qual é a melhor forma de se aprender inglês, provavelmente a resposta do docente seria a indicação de uma dessas escolas de idiomas. Se o aluno em questão já compartilhar dessa mesma crença com o professor, é possível que esta se perpetue devido à influência que a figura do professor exerce na vida e nas crenças dos aprendizes. Caso esta concepção não faça parte do sistema de crenças do estudante, talvez ela passe a incorporá-lo pelo mesmo motivo que supostamente ocasionaria a sua manutenção.

Outro exemplo dessa influência do professor na vida dos seus estudantes pode ser encontrado em Barcelos (2013). Neste artigo, a estudiosa comenta sobre como mudanças pessoais refletiram diretamente em mudanças na sua forma de encarar o ensino de línguas, bem como o seu agir em sala de aula. Partindo da premissa apontada por Palmer (1998), de que “nós ensinamos quem somos”, do inglês “we teach who we are”, a autora discorre sobre hábitos que adotou no início de cada aula sua, estas lecionadas no curso de Letras de uma universidade de Minas Gerais, que influenciaram o seu modo de perceber o ensino de línguas, bem como a visão de seus alunos a esse respeito. Tais pensamentos positivos acerca da mudança na abordagem da docente são percebidos nos relatos desses alunos, que testemunharam o quanto a nova metodologia da professora modificou a maneira de entender a língua e os aspectos relacionados a ela. A partir dessas colocações é possível atestar o quanto as crenças do professor influenciam o modo como os alunos percebem o processo de ensino e aprendizagem de línguas e também reafirmar a importância de trabalhar aspectos relacionados às crenças nos cursos de formação inicial de professores de línguas.

Em consonância, Silva (2011, p. 24) destaca a necessidade de se abrir um espaço de discussão nos cursos de formação inicial, para que “os alunos-professores reflitam sobre suas crenças e sobre o processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira”, visto que, a partir dessas reflexões, o aluno poderá pensar na relação teoria-prática durante o seu processo

formativo. O autor complementa declarando que esse esclarecimento, ou explicitação, “bem como a reflexão posterior à conscientização das crenças e dos aglomerados de crenças (cf. Silva, 2005) ajudarão o futuro professor a entender suas ações e seus procedimentos em sala de aula” (SILVA, 2011, p. 24). Em outro momento, o autor postula que refletir sobre as crenças dos futuros professores “é, pois, possibilitar-lhes repensar suas ações, pois eles podem não ter consciência das teorias informais que os guiam em sala de aula e, ao mesmo tempo, quais são suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de línguas” (SILVA, 2011, p. 45).

Assim, toda reflexão que parte do futuro professor sobre suas crenças contribui tanto para o aprimoramento da sua prática enquanto profissional da educação, quanto para o trato de possíveis conflitos entre as expectativas dos alunos sobre o ensino, e aquelas apresentadas pelos professores no tocante ao que se espera que o aluno faça para aprender o que será ensinado (BARCELOS, 1995). A partir do momento que o professor em pré-serviço (re) conhece suas crenças, a atitude reflexiva também passa a ser um dos principais fatores favoráveis à mudança dessas crenças. Mas, para que isso aconteça, é necessário que haja espaço na formação desses docentes e que estes demonstrem certa abertura para tal mudança. Barcelos (2007, p. 132) defende que “é preciso que eles [alunos de Letras] tenham oportunidade de tomar consciência do que acreditam a respeito da linguagem, aprendizagem e ensino de línguas, pois isso pode se repercutir no seu desempenho, na sua futura abordagem como professor de línguas”.

Apesar de defender esse espaço para se debater sobre as crenças durante os cursos de formação inicial, Barcelos (2004) alerta que não é papel dos professores formadores julgar as crenças dos alunos pelo simples fato de estas não serem semelhantes às suas ou divergirem do que os estudiosos dizem. O mais importante é que haja discussões acerca da temática e que estas envolvam os alunos, fazendo-os desencadear um processo de reflexão sobre suas crenças e as possíveis consequências dessas crenças para o seu “desenvolvimento como pessoas, como cidadãos, como professores e alunos” (BARCELOS, 2004, p. 146). Por fim, a autora (op. cit.) postula que

[...] é importante que os alunos tenham a chance de analisar o que *eles* acham negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores. É importante que eles, juntamente com os colegas e com os professores, sejam capazes de se ver

como agentes de sua própria aprendizagem (BARCELOS, 2004, p. 146; grifo da autora).

Assim, a formação inicial de professores que oportuniza aos futuros docentes um espaço de discussão e reconhecimento acerca das suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, possibilita a esses professores em pré-serviço pensarem suas práticas tendo como principal foco o aluno. Nesse sentido, a sala de aula passa a ser o lugar onde se aprende bem mais que uma LE, é também onde os cidadãos têm consciência das estratégias utilizadas nesse processo, passando a ser responsáveis pelo seu aprendizado, o que acarreta uma melhoria considerável na conjuntura atual do ensino de línguas no Brasil. No caso dos professores em pré-serviço, estes estudantes têm a oportunidade de vivenciar o contexto da sala de aula no papel de docentes ainda durante a graduação, e os relatos dessas experiências podem ser encontrados em documentos como os Relatórios de Estágio Supervisionado (doravante RES), que será foco dos debates no capítulo a seguir.

3 RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO GÊNERO TEXTUAL

Sempre que nos comunicamos, adaptamo-nos, de certa forma, às situações comunicacionais (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), seja em caráter escrito ou oral. O modo como escrevemos um bilhete não é o mesmo quando redigimos um artigo acadêmico, por exemplo. Também não nos dirigimos às autoridades políticas da mesma maneira que conversamos com os familiares à mesa do jantar. Cada texto elaborado é produzido em diferentes condições, o que os torna distintos uns dos outros. Apesar das divergências, é possível encontrar semelhanças entre os textos que são produzidos em situações similares; são os chamados gêneros textuais. Estes atuam como facilitadores da comunicação, uma vez que são (re)conhecidos por todos os falantes, mesmo que inconscientemente.

É consenso entre teóricos e estudiosos da linguagem que os gêneros textuais são parte constituinte da interação humana, uma vez que nos comunicamos através de gêneros, sejam eles orais ou escritos. Segundo Marcuschi (2010), a ideia de que os gêneros textuais são eventos históricos, intimamente relacionados à vida cultural e social tornou-se bastante comum. Nas palavras do autor, estes são fruto de trabalho coletivo, e que “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (MARCUSCHI, 2010, p. 19). São também “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, *idem*). Ao contrário do que pode se pensar, os gêneros não são instrumentos enrijecidos ou estagnados; caracterizam-se por serem dinâmicos e maleáveis, surgidos com as necessidades da sociedade em suas atividades socioculturais.

Considerando que estamos rodeados de textos (verbais e não verbais), encontramos também cercados pelos gêneros textuais. Deste modo, em diversos contextos, estamos em contato ou produzindo algum gênero para fins comunicativos, como é o caso da esfera acadêmica. Neste espaço de formação, somos expostos a uma série de textos sobre teorias, metodologias e didática, ao passo que também somos estimulados a produzir textos para fins avaliativos e de pesquisa, como é o caso dos RES. Tendo em vista a importância e recorrência dos gêneros textuais nas situações de comunicação e interação do ser humano, é válido conhecer um pouco mais sobre suas definições e funcionalidade, especialmente no que

concerne aos documentos produzidos pelos alunos ao fim dos estágios em cursos de formação de professores.

Para tal fim, iniciaremos este capítulo tecendo algumas considerações acerca das características dos gêneros textuais e sua relação com a escrita, com o intuito de contextualizar as futuras exposições sobre os relatórios de maneira mais específica. A segunda parte do capítulo dará conta de aprofundar as discussões acerca do gênero “relatório de estágio” e suas características, principalmente no que concerne à sua contribuição para a formação identitária crítica e reflexiva dos futuros professores de LI.

3.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A PRÁTICA DE ESCRITA

Quando tratamos sobre gêneros textuais, estamos necessariamente discutindo acerca da linguagem e suas manifestações. Isto posto, a linguagem pode ser vista sob duas óticas: como conhecimento e também como instrumento social (PINTO, 2010, p. 52). Entre os autores contemporâneos que se debruçam sobre os estudos dos gêneros, é muito comum a adoção do conceito de linguagem defendido por Bakhtin. Segundo Pinto (idem), “Bakhtin [1992] concebe a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, definindo um enunciado como uma verdadeira unidade de comunicação verbal”. Seguindo essa linha de raciocínio, os autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, privilegiam sua natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua (MARCUSCHI, 2010).

A partir dessa visão de linguagem, Bakhtin defende a ideia de que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual (MARCUSCHI, 2010). Nas palavras do próprio Bakhtin, “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1953/1979, p. 302 apud SCHNEUWLY, 2004, p. 24). Schneuwly (2004, p. 23) resume a posição de Bakhtin (1953/1979) a respeito dos gêneros textuais, os quais o teórico em questão chamou de gêneros do discurso, da seguinte maneira:

- Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- Três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;

- A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 20), “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”, com destaque para as culturas escritas, que desenvolveram um número de gêneros muito maior do que aquelas essencialmente orais. Ancorando-se também em Bakhtin, Pinto (2010) observa que os gêneros são gerados a partir das condições específicas de cada campo da comunicação, tendo suas características específicas limitadas de acordo com as trocas verbais dos participantes no diálogo. Assim, é certo dizer que os gêneros textuais estão intimamente atrelados à interação e comunicação humanas, uma vez que é impossível se comunicar verbalmente senão por meio de um gênero, como também “é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Ainda de acordo com Marcuschi (2010), não é fácil definir formalmente os gêneros textuais. O autor explica que a expressão *gênero textual* é usada “como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2010, p. 23; grifos do autor). O autor defende a ideia de que estes devem ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos, o que ele chama de práticas sociodiscursivas. Suas características estruturais e linguísticas são consideradas pouco importantes quando se trata da sua caracterização, uma vez que suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais ocupam lugar de destaque.

Da mesma maneira e rapidez com que surgem, os gêneros também podem desaparecer. Com relação à quantidade de gêneros textuais existentes, Marcuschi (2008) afirma que, devido à dinamicidade e complexidade variável dos gêneros, não se sabe ao certo se é possível contá-los todos, “pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação” (p. 159). Partindo da hipótese sociointerativa da língua, adotada pelos autores que seguem as postulações bakhtinianas, os gêneros textuais “se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2010, p. 23). Assim sendo, estes são percebidos como entidades comunicativas e não como entidades formais. Em resumo,

“[g]êneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

Outro teórico muito citado quando se trata do estudo dos gêneros textuais é o francês Jean-Paul Bronckart. Este é o principal nome quando se discute os gêneros na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). Bronckart (1999 apud LOUSADA, 2012) também considera a natureza social da linguagem e discute sobre o “agir” languageiro, isto é, “o fato de que agimos no mundo social por meio da linguagem” (p. 100) ou, ainda, “a realidade languageira constituída de práticas de linguagem situadas” (LOUSADA, 2012, p. 101). A autora explica que, para Bronckart, o chamado agir languageiro se realiza por meio de textos, que por sua vez se organizam em gêneros. De acordo com Lousada (op. cit.), Bronckart (2006) concebe o texto como “uma unidade comunicativa ou interativa global e poderia ser definido como uma unidade do agir languageiro que veicula uma mensagem organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, em um determinado espaço e num determinado tempo” (LOUSADA, 2012, p. 101).

Ainda segundo Lousada (op. cit., p. 101), os textos apresentam propriedades particulares que dependem da situação de interação em que são produzidos, “das características da atividade em que está sendo comentada e das condições sócio-históricas de sua produção”. Dito de outra forma, a autora explica que, de acordo com Bronckart (2006), todo e qualquer texto produzido é pertencente a um gênero textual, o qual apresenta características genéricas que são resultado da escolha do gênero textual feita com a intenção de adaptar-se à situação comunicacional, “mas que tem especificidades sempre únicas, que derivam das escolhas do produtor, em função de sua situação de produção particular” (LOUSADA, idem). A autora ainda comenta acerca da exposição diária dos indivíduos aos gêneros textuais, o que resulta em um conhecimento intuitivo – muitas vezes inconsciente – sobre eles. Esse conhecimento auxilia as pessoas em suas produções textuais, principalmente quando se trata de fazer as escolhas mais adequadas às diversas situações de comunicação durante sua vida.

Nesse sentido, é válido ressaltar o caráter social dos gêneros, tendo em vista que esses “são rotinas sociais do nosso dia a dia”, como aponta Marcuschi (2011, p. 18). O autor esclarece que os gêneros textuais são, dentre outros aspectos, formações da organização social e de produção de sentidos. Desse modo, é certo afirmar que os gêneros são parte constitutiva

da sociedade e têm alto grau de circulação nesta. Apesar de apresentar essa característica, Marcuschi (2011) explica que existem gêneros que circulam necessariamente em toda a população, com a finalidade de organizar a vida social; é o caso dos endereços, cédulas de dinheiro, contas etc. Entretanto, há gêneros que circulam nos diferentes domínios discursivos das esferas da vida social, como as notícias jornalísticas, os artigos científicos, os editais de concurso, etc.

Mesmo que não dominemos todos os gêneros, ainda sim estes atuam como um instrumento de organização da nossa fala e escrita. Schneuwly (2004, p. 24) é quem defende a ideia de gênero como “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”. Nesse sentido, Marcuschi (2011, p. 31) observa que os gêneros organizam a fala e a escrita da mesma maneira como a gramática organiza as formas linguísticas. A partir dessa comparação, o autor diz que é possível “classificar” os gêneros como um tipo de *gramática social*, ou seja, “uma gramática da enunciação”. A partir da visão de linguagem já discutida aqui, fala e escrita se apresentam como formas de manifestação da linguagem que acontecem em atmosferas sociais distintas, “com exigências específicas quanto à sintaxe e às estruturas textuais” (PINTO, 2010, p. 52).

Embora se concretizem de formas diferentes, ainda assim fala e escrita se organizam dentro dos gêneros, tendo em vista que “nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2010, p. 37). Por esse motivo, os gêneros são considerados artefatos linguísticos concretos. Assim como no caso da fala, “os gêneros limitam nossa ação na escrita” (MARCUSCHI, 2008, p. 156), que têm nos textos gráficos a sua representação física, material. De acordo com Bazerman (2011), a escrita só existe devido ao trabalho e ao risco ao qual os indivíduos se submetem ao fazê-la. Nesse sentido, a escrita está imbuída daquilo que Bazerman chama de agência. Nas palavras do autor:

(...) a escrita está profundamente associada a valores de originalidade, personalidade, individualidade – com razão, porque nos fornece os meios pelos quais deixamos traços de nossa existência, nossas condições de vida, nossos pensamentos, nossas ações, nossas intenções (BAZERMAN, 2011, p. 11).

Ainda segundo Bazerman, por meio da escrita somos capazes de alcançar os outros através do tempo e do espaço. Assim, podemos compartilhar pensamentos, interagir, influenciar e cooperar em diferentes aspectos da sociedade, uma vez que as nossas ideias e anseios tendem a se perpetuar naquilo que escrevemos. O autor também comenta que a escrita nos consente uma semiprivacidade para encarar pensamentos, memórias, emoções e os mais diversos desejos, inclusive aqueles relacionados à criação de uma presença no mundo. Além disso, “[p]ermite-nos utilizar nossos recursos internos e externos, como leituras, documentos, evidências e outros que são de alguma importância para nós, para nossa situação atual e para os atos que desejamos realizar” (BAZERMAN, 2011, p. 11).

É justamente nessa configuração que se apresentam os RES, produzidos por alunos de graduação ao final de cada disciplina de ECS. Segundo Bazerman (2011, p. 12), “[c]ada vez que uma pessoa escreve para realizar um trabalho profissional, seja como jornalista, advogado, professor ou vendedor, ele está atuando como agente, ao ganhar a vida e ao fazer avançar positivamente o trabalho de sua profissão ou da organização da qual faz parte”. Nessa perspectiva, ao considerarmos os estudantes de licenciatura como professores em pré-serviço, estamos considerando-os também como agentes, uma vez que seus escritos nos relatórios de estágio mostram-se valiosos tanto para a formação do profissional (que observa e reflete sobre sua prática) quanto para o curso de graduação que frequenta.

No caso dos relatórios, estes circulam numa esfera social própria, com características comunicativas referentes ao público ao qual está direcionado, com finalidades particulares. Configuram-se como um meio pelo qual os licenciandos registram suas experiências ao fim dos trabalhos como estagiários, o que faz desses escritos uma importante fonte de informações sobre a realidade escolar e também sobre como o curso de licenciatura tem contribuído para a formação desse profissional. Assim sendo, passaremos agora a discutir de maneira mais aprofundada as características deste gênero.

3.2 O RELATÓRIO DE ESTÁGIO E A PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFISSIONAL DOCENTE EM FORMAÇÃO

Uma das maneiras pelas quais o professor em formação se comunica dentro da Academia é por meio da escrita. O meio acadêmico é um dos mais exigentes quando se refere à produção escrita, visto que se trata de um nível de ensino em que o conhecimento é

produzido e sistematizado de maneira mais aprofundada e complexa do que no ensino básico. Nesse sentido, Botelho (2009, p. 39-40) observa que, devido essas exigências da Academia no que concerne às produções escritas, espera-se que circulem em seu interior “textos cujos padrões sejam bem diferentes daqueles que circulam em meios menos formais”. Segundo a autora, os textos produzidos nas universidades têm uma imensa variabilidade e seguem um conjunto de parâmetros na forma como são organizados.

Dentre estes textos se encontra o RES, que por se tratar de um gênero produzido durante a formação inicial, requer muita cautela durante sua elaboração. De acordo com Melo, Gonçalves e Silva (2013), uma das características da produção deste gênero diz respeito à esfera enunciativa acadêmica. Segundo os autores, dela “emergem práticas características do discurso acadêmico, como o diálogo com a literatura científica de referência para orientar a ação profissional” (MELO; GONÇALVES; SILVA, 2013, p. 98). Este se apresenta como um exercício muito comum (e recomendado) no meio universitário que se refere à apropriação do discurso do outro como forma de validação do seu discurso, no qual os professores em pré-serviço apoiam-se em vozes proficientes que integram o discurso acadêmico para “assegurar a autoridade e a seriedade dos enunciados apresentados como vozes que dizem a verdade, já que estão fundamentados em saberes legitimados da academia, ou mesmo reconhecidos nas práticas socioculturais tidas por inquestionáveis” (MELO; GONÇALVES, 2014, p. 53).

Outro aspecto comum à escrita dos relatórios refere-se às peculiaridades do gênero acadêmico em si, uma vez que contexto de produção, meio de circulação, linguagem utilizada, destinatários e intenções comunicativas, ou seja, as dimensões enunciativas de conteúdo temático, estilo e composição lhe são particulares. Botelho (2009) afirma que este gênero está restrito a um contexto de produção escrita e é específico de um ambiente mais formal, tendo como destinatário o professor universitário (já que os relatórios são requeridos para finalidades avaliativas ao término das disciplinas de ECS). Além disso, a autora também comenta que “[p]or ser linguagem escrita, o foco vai ser colocado no conteúdo (o que diz), na forma (como diz), nos atores sociais (quem diz, para quem diz) e na intenção (o que o leva a dizer); tudo isso vai compor o contexto de produção” (op. cit., 39). Nesse sentido, “O RES marca uma escrita situada, provida de um propósito situacional e comunicativo, circunscrita e normatizada por parâmetros científicos, obedecendo aos critérios de composição dos gêneros acadêmicos (artigo, resenha, relatório técnico etc.)” (FONSECA; VIEIRA, 2013, p.72).

A escrita dos RES também é marcada pela mistura de diferentes sequências tipológicas como descrição, narração e argumentação. Segundo Silva e Fajardo-Turbin (2011), já é esperado que os professores em formação utilizem essas sequências, bem como façam uso de linguagem formal e do discurso de autores já reconhecidos pela Academia, tendo em vista que esses fatores já tornaram-se convenções da escrita do gênero “relatório de estágio supervisionado”. Além disso, neste gênero, é comum a presença de outros gêneros textuais que o compõem, dentre eles planos de aulas, diários, as diversas atividades aplicadas aos alunos (crônicas, notícias, por exemplo) etc. Devido essa reunião de gêneros num mesmo documento, Silva e Melo (2008, p. 134) consideram os RES um gênero discursivo híbrido, “pois estes são levados a atuar como um só, por serem conjuntos compostos por uma diversidade de elementos associados com outros gêneros, tornando-se uma mixagem de variados gêneros”.

Ainda sobre a caracterização do relatório enquanto gênero, Silva e Fajardo-Turbin (2011) consideram os relatórios como “gêneros catalisadores”. Esse termo foi utilizado por Signorini (2010) para se referir ao “desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (SIGNORINI, 2010, p. 08 apud SILVA; FAJARDO-TURBIN, 2011, p. 112). De acordo com Silva e Fajardo-Turbin (idem), o relatório de estágio se insere nessa concepção de gênero catalisador por que:

(...) é utilizado pelos alunos-mestre como um espaço linguístico-discursivo de descoberta de novos saberes orientadores da prática do magistério. Exemplificado pelo relatório de estágio, o gênero catalisador assume a função de locus do processo de formação do aluno-mestre, sempre em fluxo e em construção.

Fonseca e Vieira (2013) também discutem acerca dos gêneros na concepção assumida por Signorini. Segundo as autoras, além da finalidade avaliativa para a qual é construído, o RES “revela as subjetividades de quem escreve, os elementos sócio-históricos da tradição discursiva, além de mobilizar conhecimentos específicos do contexto em que é produzido e dos componentes linguísticos, cognitivos e sociointeracionais” (FONSECA; VIEIRA; 2013, p. 71). Essa posição abraçada por Fonseca e Vieira também é defendida por outros autores como Leurquin (2008), que encara o relatório como um instrumento que contribui para a

política de formação de professores, uma vez que este é “uma possibilidade de comunicação, um viés que nos possibilita desvendar práticas docentes e refletir sobre elas, um texto escrito por um futuro professor, um instrumento de avaliação” (LEURQUIN, 2008, p. 57 apud BOTELHO, 2009, p. 42).

Em resumo, Silva (2017, p. 10), caracteriza o RES como:

(...) um documento de circulação em meios acadêmicos, produzidos por alunos de cursos de graduação, tendo como finalidade servir de instrumento de avaliação de disciplina, bem como de mecanismo auto-avaliativo, proporcionando ao aluno – autor, possibilidades de, através do uso da linguagem, acompanhar, criticar e refletir o seu próprio fazer - pedagógico, com vistas ao aprimoramento de sua didática, a fim de se ter um profissional da educação mais qualificado ao sair da Academia.

Nesse sentido, percebemos a escrita do RES como autobiográfica, pois para elaborá-los, “consciente ou inconscientemente, os alunos-mestre voltam-se para si mesmos na tentativa de rememorar e reconstruir ações vivenciadas na prática pedagógica do magistério, ao exercer a função de professor-estagiário” (MELO; GONÇALVES, 2014, p. 48). Segundo os autores, os professores em formação recorrem a uma série de atividades e histórias de vida durante a escrita do relatório, a fim de documentar e ressignificar a experiência vivida. É durante a produção desses documentos que os licenciandos têm a oportunidade de descrever, contar, expor, destacar, selecionar, comentar, comparar e avaliar as situações experienciadas nos estágios (MELO; GONÇALVES; SILVA, 2013), o que vem a contribuir com a sua própria formação, uma vez que esta ação se apresenta como um exercício de reflexão da sua prática docente.

Desse modo, Melo e Gonçalves (2014) julgam a construção dos relatórios como uma “escrita reflexiva profissional”, posição esta com a qual concordamos. De acordo com os autores, esta escrita se caracteriza por ser um espaço onde os professores em formação “possuem a liberdade de expressar desabafos, sentimentos, questionamentos, compartilhar descobertas e decisões, tornando-se um espaço de confissão e de reflexão das ações experienciadas; contribuindo para o fortalecimento da profissionalização inicial do professor” (MELO; GONÇALVES, 2014, p. 49).

Melo, Gonçalves e Silva (2013) também utilizam o termo “escrita reflexiva profissional” para se referir ao RES enquanto atividade de linguagem ou prática de letramento na formação inicial de professores. Segundo os autores, a elaboração do relatório oportuniza aos licenciados vivenciar um processo de rememoração, caracterizado pela reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas experienciadas em escolas de ensino básico (tanto como estagiários como também ex-estudantes deste nível). Nesse sentido, essa rememoração é considerada uma das principais funções desempenhadas pelos relatórios, visto que esta “pode resultar, posteriormente, na reorientação da própria ação profissional do aluno-mestre, em estágios subsequentes ou no espaço efetivo de trabalho, após integralização da licenciatura” (MELO; GONÇALVES; SILVA, 2013, p. 99).

Em consonância, Silva (2012) argumenta sobre o aspecto crítico da escrita dos RES, ressaltando a sua colaboração para o processo formativo do professor. Nas palavras do autor: “(...) havendo [nos relatórios] reflexão criteriosa sobre as atividades didáticas experienciadas nos estágios, orientadas por saberes docentes de diversas naturezas, certamente, resultará em contribuições para as futuras situações de trabalho, ou seja, para profissionalização do professor” (SILVA, 2012, p. 288). Melo e Gonçalves (2014) também observam os relatórios como um importante instrumento na formação de professores. Em sua concepção, os relatórios são compreendidos como ferramentas de “transposição didática interna”, termo que designa “a passagem dos saberes a ensinar (saber teórico/científico) aos objetos ensinados (saber prático)”, tendo em vista que os professores em formação descrevem em seus relatórios os subsídios utilizados nas aulas práticas “para a transformação dos conhecimentos científicos em situações de ensino” (MELO; GONÇALVES, 2014, p. 47). Assim, os autores concluem que “[e]sse registro é utilizado na formação inicial para potencializar o aluno-mestre a ampliar, aperfeiçoar e adaptar seus conhecimentos de forma reflexiva e crítica, contribuindo para a construção de sua identidade” (MELO; GONÇALVES, 2014, p. 47).

Ao analisar os discursos presentes nos relatórios numa abordagem crítica, Silva (2013, p. 179) diz ser possível afirmar que, “ao escrever o relatório, o aluno-mestre recontextualiza práticas sociais experienciadas nas atividades teóricas e práticas dos estágios supervisionados obrigatórios”. Assim, os RES se constituem como uma das ferramentas de maior valor no que concerne à formação identitária do professor em pré-serviço, visto que “nesse diálogo entre a teoria e a prática por intermédio de suas vivências no ambiente escolar, este é capaz de avaliar sua própria didática, e propor soluções para os problemas encontrados nessa etapa” (SILVA, 2017, p. 11-12). Essa atitude reflexiva que carece ser adotada pelos futuros professores é

chamada por Silva (idem) de “Ação-Reflexão-Ação”, a qual o autor considera “essencial na formação docente dos profissionais da educação hoje em dia”. Assim sendo, os RES passam a ser considerados práticas de letramento que contribuem para a construção da identidade sócio-profissional do futuro professor (MELO; GONÇALVES, 2014, p. 55).

Por permitir ao professor em pré-serviço aprender sobre sua prática profissional, a escrita do RES é vista como “um convite para visitar a sala de aula, ver o que está acontecendo e refletir sobre as ramificações de certos problemas ou sucessos” (SILVA; FAJARDO-TURBIN, 2011, p. 109). Nesse sentido, a produção do RES envolve toda uma comunidade discursiva: a universidade, espaço onde os professores formadores interagem com seus pares ainda em formação, e a escola de educação básica, esta composta por educadores e discentes. Desse modo, sendo o RES uma produção munida de escrita reflexiva, Silva e Fajardo-Turbin (2011, p. 112) argumentam que o efeito destes documentos sobre o professor em formação “é uma escrita nova sobre si mesmo, uma marca indelével em sua formação pessoal e profissional, que, no correr do tempo, transforma-se em constructo histórico sobre a profissionalização docente, ligado à instituição universitária”.

Outro aspecto do RES, que o torna uma poderosa ferramenta para a formação identitária do profissional docente, diz respeito ao seu caráter desestabilizador de estruturas reprodutoras de práticas construídas na tradição do magistério, que não condizem mais com a realidade em que vivemos. Este pensamento é exposto e defendido por Silva e Fajardo-Turbin (op. cit.), observando o fato de que, se utilizados de forma produtiva, os RES podem desestabilizar “[p]ráticas herdeiras do ensino gramatical e do método da tradução, por exemplo, amplamente adotadas nas aulas de língua inglesa, no território brasileiro”, tendo em vista que estas “necessitam de um olhar crítico em resposta às recentes mudanças na lógica de construção do conhecimento, em face do mundo altamente tecnologizado em que estamos inseridos” (SILVA; FARJADO-TURBIN, 2011, p. 124). Nesse sentido, os autores concluem que, “[n]o contexto da investigação realizada, o aluno-mestre, autor do relatório, pode se beneficiar durante a atividade de escrita do relatório, envolvendo-se em um momento de reflexão e de articulação de diversos saberes adquiridos durante a licenciatura” (idem).

Além disso, a produção do RES pode ser um momento em que o professor em formação reflete sobre as suas crenças acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas, estas adquiridas no decorrer de suas experiências ainda enquanto discentes. A menos que esse seja um aspecto discutido no decorrer dos cursos de licenciatura, é provável que o professor em pré-serviço não se mantenha alerta às suas crenças e às influências que estas

exercem no seu modo de ensinar, como já discutido no capítulo anterior. Nesse sentido, os discursos provenientes destes documentos indispensáveis à formação inicial, caracterizados pela subjetividade atrelada à sua escrita, carregam as opiniões, os conceitos e, conseqüentemente, as crenças dos futuros professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE, nesse caso o inglês. Isto posto, o próximo capítulo buscará identificar as principais crenças de professores em pré-serviço de acordo com as colocações expostas em seus RES.

4 ANÁLISE DAS CRENÇAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Apoiando-se no referencial teórico discutido anteriormente, buscaremos, neste capítulo, identificar as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI dos professores de inglês em formação do CFP/UFCG/CZ, a partir das suas descrições em RES.

Os RES, material utilizado para a coleta de dados, é requisito avaliativo da disciplina de ECS IV, visto que os documentos em questão são de alunos na reta final da sua formação inicial (8º semestre, período letivo 2016.2). Nesta disciplina, o aluno estagiário, denominado neste trabalho de professor em pré-serviço, tem de cumprir a carga horária total de 120 horas. Estas são divididas entre aulas teóricas na universidade e as atividades de observação e de ministração de aulas na última série do Ensino Médio (3º ano), tendo como campo de estágio as escolas do município de Cajazeiras e cidades circunvizinhas vinculadas à instituição de ensino superior (no caso, a UFCG), como determina a ementa da disciplina. Nesse sentido, os documentos seguem um rito formal em sua escrita, especialmente no que diz respeito à estrutura composicional dos relatórios.

Por prescrição do professor orientador do ECS, as produções dos alunos apresentam divisões similares. Além dos elementos pré-textuais (capa, contracapa, dados de identificação da instituição de ensino (campo de estágio) e do estagiário, sumário) e também pós-textuais (referências, anexos e apêndices), todos os relatórios utilizados contém introdução, descrição das observações de aulas, posicionamento crítico dessas observações, relato do período de ministração de aulas, posicionamento crítico das ministrações e, por fim, as considerações finais. Para o nosso trabalho, iremos considerar principalmente as partes descritivas e argumentativas dos relatórios, uma vez que pretendemos identificar as crenças desses alunos a partir da exposição de seus pensamentos acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas, que nos documentos em questão são mais recorrentes em segmentos como os detalhamentos, tanto das observações quanto das ministrações, e também os posicionamentos críticos.

Para tanto, foram escolhidos 5 (cinco) relatórios como grupo focal do nosso estudo, por acreditarmos ser este um número suficiente e que atinge o objetivo da nossa pesquisa. Além disso, nem todos os relatórios da turma alvo continham o relato das ministrações de

aulas, visto que tais alunos não puderam concretizá-las no decorrer da disciplina. Dentre aqueles que realizaram o estágio por completo, foram escolhidos apenas os relatórios de mulheres (que são maioria na turma) que continham um maior detalhamento das atividades realizadas, bem como discussões argumentativas mais densas nos segmentos referentes aos posicionamentos críticos. Como parâmetros para nossa análise, observamos o conceito de crenças no que diz respeito ao trabalho com as habilidades comunicativas, à motivação e disciplina, além do uso da língua-alvo e da língua materna durante as aulas de LI.

É válido ressaltar que não nos detivemos aos aspectos linguísticos, estruturais ou de qualquer outra ordem no decorrer da nossa investigação. Os excertos retirados dos relatórios que aqui foram utilizados serão expostos sem quaisquer alterações, sendo os desvios linguísticos ou de coesão textual de total responsabilidade das autoras dos documentos. Estas não terão seus nomes divulgados, sendo representadas pela letra A (aluna), seguido de um número de identificação, dessa maneira: A1, A2, A3, A4 e A5. Os excertos também não seguem uma ordem cronológica, sendo dispostos de modo a facilitar a compreensão dos fatos. Assim, poderemos observar de forma mais didática o discurso das alunas pesquisadas, ao passo que tecemos considerações acerca de suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI e o reflexo dessas concepções na prática pedagógica.

Tendo desenhado o processo metodológico pelo qual seguirá a nossa pesquisa, passaremos agora a discutir sobre as crenças identificadas nos relatórios analisados. O primeiro item observado diz respeito ao que pensam as alunas sobre o ensino das habilidades comunicativas, também chamadas de habilidades linguísticas, a saber: ouvir, falar, ler e escrever. Nesse sentido, percebeu-se que, durante suas observações, as alunas diagnosticaram alguns fatores que consideram positivos e também negativos quando se trata do ensino e aprendizagem dessas habilidades. Algumas citam recursos que julgam auxiliar neste processo, além de descrever o que acreditam ter prejudicado o andamento das atividades que trabalhavam essas habilidades, como veremos nos excertos a seguir:

Excerto 1: Tendo sido concluída esta etapa de discussão e cópia dos elementos no caderno, a professora também utilizou a música da aula anterior com o objetivo de não apenas divertir os alunos, mas também desenvolver as quatro habilidades da língua (listening, speaking, reading e writing) (Relatório A1, descrição das observações).

Excerto 2: Ao término da questão, havia alunos que não compreenderam a atividade e não conseguiram responder. Diante

disso, a orientadora deu a resposta da questão. Esta foi uma atitude que considerei equivocada, uma vez que dar a resposta ao aluno neste momento, o impediu de desenvolver suas habilidades orais (Relatório A1, descrição das observações).

Excerto 3: Após este momento, a música inteira foi traduzida para português de forma oral pela professora, verso a verso. A música também foi explorada seguindo pelo chamado de algumas palavras em português para que os alunos dissessem em inglês. Neste momento, percebi que os alunos participaram bastante, mesmo esta sendo uma atividade oral que infelizmente geralmente afasta e constrange alguns alunos, por isso, senti falta de elogios por parte da professora (Relatório A1, descrição das observações).

Nos excertos 1, 2, e 3, A1 explicita alguns fatores que influenciam positiva e negativamente o desenvolvimento das habilidades orais. Diante da observação de uma atividade de *listening* proposta pela regente da sala em que fez a sua diagnose, A1 defende o gênero música como um instrumento para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas. Em concordância, Holden (2009, p. 143) diz que “[a] música faz parte da vida cotidiana da maioria das pessoas e muitas canções que as pessoas ouvem são em inglês. Pelas duas razões, parece natural tentar integrar canções e músicas no ensino de inglês”.

A aluna também descreve a atitude da professora ao tratar a dificuldade dos alunos em resolver a atividade, deixando clara a sua opinião de que o modelo de ensino que dá as respostas prontas tira do aluno a oportunidade de exercer sua autonomia, o que acaba prejudicando o desenvolvimento das habilidades orais dos estudantes. No excerto 3, A1 aponta o trabalho com as habilidades orais como atividades que constroem e afastam os alunos, o que pode influenciar o planejamento de aulas da estagiária enquanto futura professora, que pode optar por não trabalhar este tipo de atividade em suas aulas.

Por outro lado, A2 expressa grande preocupação em ensinar as quatro habilidades da língua durante o seu período de ministração, frisando principalmente os propósitos comunicativos:

Excerto 4: Além do uso das estratégias de leitura em sala, propôs-se a utilização de atividades de naturezas diferentes que tinham como objetivo buscar a participação mais efetiva dos educandos na construção do seu conhecimento, atentando-se para a prática das habilidades linguísticas (reading, speaking, writing, listening), pois, para que o aluno “[...] possa construir um discurso como indivíduos

falantes-ouvintes de outra língua, ele precisa saber falar, ler e escrever nessa língua, além de entender o que nela seja falado.” (LIMA, 2009, p.28) (Relatório A2, posicionamento crítico das ministrações).

A partir do pensamento exposto pela aluna, percebemos que esta acredita ser importante trabalhar as habilidades linguísticas para que os seus alunos sejam capazes de se comunicar na língua-alvo de forma proficiente. No excerto 4, observamos também que o ensino destas habilidades se deu por meio do que a aluna chama de “atividades de naturezas diferentes”, mas ela não deixa claro se essas atividades foram trabalhadas de forma integrada, como defende Brown (2001). No que concerne ao ensino integrado das quatro habilidades, A4 abraça o mesmo posicionamento de Brown (op. cit.), mas encara o trabalho com elas como sendo promotoras de motivação na sala de aula de LI, como veremos a seguir:

Excerto 5: Sobre isso Sousa (2008, p. 18) afirma que “as habilidades comunicativas da LE são fatores que desenvolve de forma interligadas, então, não se deve trabalhar de forma isolada.” Isto é muito relevante no processo de ensino e aprendizagem, pois, ao integrar as quatro habilidades é possível oferecer aos estudantes atividades mais variadas e portanto menos monótona e cansativa, e isso os torna discentes mais motivados e participativos (Relatório A4, posicionamento crítico das ministrações).

Assim como A4, A3 também comenta acerca da integração das quatro habilidades, baseando-se em Brown (2001) para reforçar o seu pensamento. O seu posicionamento a esse respeito se encontra nos seus comentários sobre a diagnose que fez nas aulas que observou, nas quais, segundo a aluna, a professora regente contemplou certas habilidades e esqueceu-se de outras. Diante disso, A3 conclui que:

Excerto 6: A este propósito, Brown (2001) salienta a importância de professores de língua terem como objetivo focalizar o ensino no desenvolvimento das habilidades linguísticas, por juntas proporcionarem uma maior aprendizagem e, sendo possível integrá-las em uma atividade (Relatório A3, posicionamento crítico das ministrações).

Nesse sentido, percebeu-se que A3 buscou, durante a sua ministração, trabalhar as habilidades comunicativas de modo a atendê-las integradamente em suas atividades, mesmo que a habilidade de leitura tenha sido o principal foco das aulas. Com isso, a aluna reconhece que, além das habilidades, foi possível discutir com os alunos aspectos como gramática e

vocabulário, mas dessa vez de forma contextualizada e que atendesse à necessidade dos estudantes. Assim, A3 constata que o trabalho com as habilidades linguísticas também atua como um fator motivacional para as aulas de LI:

Excerto 7: Diante disso, as aulas foram desenvolvidas com o intuito de trabalhar a interpretação e compreensão de textos em língua inglesa, pois durante o estágio de observação, foi possível perceber que a maior dificuldade dos alunos esteja na interpretação e compreensão de textos em língua inglesa, já que, a maioria dos professores não trabalha a leitura em sala de aula, apenas a gramática, e ao invés de, desenvolver nos estudantes habilidades linguísticas comunicativas, professores continuam desenvolvendo a disciplina de forma improvisada com metodologias tradicionais seguidas de aulas monótonas e repetitivas (Relatório A3, posicionamento crítico das ministrações).

Além do desenvolvimento das habilidades comunicativas, observamos que as alunas expressam, através dos seus relatórios, outros fatores que contribuem para a motivação dos estudantes de uma LE. Nesse sentido, percebemos que há grande preocupação das professoras em pré-serviço em estimular seus alunos, mantê-los focados nas aulas, fazendo-os participar das discussões propostas em sala de aula. Constatamos também que o cuidado com o fator motivacional não está somente no momento em que a aula acontece de fato, mas sim desde o planejamento das atividades que, segundo as alunas, devem ser diversificadas, despertar o interesse do alunado e promover a interação entre os atores da sala de aula. Esses aspectos são vistos principalmente no posicionamento crítico das ministrações, uma vez que as professoras em pré-serviço dizem ter procurado motivar os seus alunos no decorrer do período em que estiveram na regência das turmas. Vejamos alguns exemplos:

Excerto 8: Nessa perspectiva, entende-se que o fator motivacional é uma das molas propulsoras na aprendizagem de Língua Inglesa, pois, “[...] o aprendiz de uma língua estrangeira, quando motivado, usa essa língua para fazer alguma coisa fora da sala de aula [...]” (LIMA, 2009, p.33), e, por esse motivo, “Em contextos onde os alunos estudam uma língua estrangeira por uma determinação curricular, a principal preocupação dos professores deve ser a promoção de motivação.” (VALÉRIO, 2010, p.108), e para isso, como sugere Valério (2010, p.108) “as atividades orais são excelentes promotoras de motivação, pois a constatação de que se esta falando uma língua estrangeira, por pouco que seja, dá ao aluno um sentido de superação” (Relatório A2, posicionamento crítico das ministrações).

Excerto 9: Neste caso, houve uma motivação que, segundo Marques et al (1986, p.35), “A motivação é extremamente importante para

qualquer aprendizagem, pois, sem ela, é pouco provável que a atenção do indivíduo esteja voltada para o que deve aprender.”(Relatório A3, posicionamento crítico das ministrações).

Excerto 10: Pude perceber que a turma tem pouco vocabulário em inglês e que não estudam a disciplina fora da escola, no entanto, com um pouco de motivação e trabalhos diferenciados pode haver um melhor desenvolvimento no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (Relatório A4, posicionamento crítico das observações).

Como vemos nos excertos 8, 9 e 10, as alunas demonstram estarem preocupadas em ganhar a atenção de seus alunos para que a aprendizagem na língua-alvo se dê de maneira satisfatória. Para elas, a motivação é a palavra-chave para o bom andamento das aulas, manifestando-se como a “solução” para a falta de vocabulário que os alunos apresentam, já que esta é a “mola propulsora” na aprendizagem de LI, como bem colocou A2. Nesse sentido, a atenção das professoras em pré-serviço de buscar o interesse dos alunos pelas aulas de inglês é digna, visto o cenário exposto por Fernández e Callegari (2009, p. 29):

Atualmente, fazer com que os alunos se interessem por aprender parece uma tarefa árdua a muitos professores. As atuais configurações da escola parecem estar em desacordo com o ritmo acelerado em que as informações são fornecidas aos alunos fora do ambiente escolar. À medida que os alunos crescem, parecem diminuir a sua curiosidade e o seu interesse durante o ensino formal.

Assim, após as observações de aulas e posteriores reflexões acerca de como se dá o ensino na escola pública, é comum que os professores em pré-serviço busquem encontrar saídas que estimulem os seus alunos a participarem das aulas e, conseqüentemente, aprenderem a língua-alvo de maneira mais natural e menos cansativa. Nesse sentido, algumas autoras dos documentos aqui analisados relatam ter utilizado atividades que, de algum modo, estivessem ligadas à tecnologia, por considerarem esta um elemento muito presente na vida dos jovens que frequentam a série final do Ensino Médio (3º ano):

Excerto 11: Desta forma partindo para o material didático, optei por planejar todas as aulas para serem projetadas em slides, uma vez que o estímulo visual cativa os alunos e faz com que eles sintam-se mais interessados em prestar atenção na aula (Relatório A1, posicionamento crítico das ministrações).

Excerto 12: Diante disso, o uso de diferentes materiais é uma excelente iniciativa para estimular a participação dos alunos. Assim, o uso de recursos multimídia é uma possibilidade, pois oferecem conteúdo extra em formato atrativo, além de ser uma forma descontraída de adaptar as aulas mais tradicionais (Relatório A3, posicionamento crítico das ministrações).

Excerto 13: A prática de conteúdos desenvolvidos através de tecnologia em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, questionar, investigar e entender de maneira lógica e dinâmica tais conteúdos. Além disso, aguça a curiosidade, a imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e/ou visual, por exemplo. Estes foram alguns dos motivos pelos quais eu escolhi trabalhar com tecnologias durante as aulas (usei slides com projetor de mídia, acolhi o celular como suporte para as atividades escritas em língua inglesa e utilizei um vídeo para apresentar o vocabulário sobre a temática das aulas, que foi as profissões), pois desta forma pude abordar vários conteúdos de forma prazerosa e eficiente saindo daquela mesmice dos livros didáticos na qual a turma estava acostumada (Relatório A5, posicionamento crítico das ministrações).

Desse modo, consideramos as atitudes das alunas como positivas, uma vez que o mundo dos jovens está permeado por aparelhos que muitas vezes os desviam dos propósitos educativos, como é o caso do uso de celulares em sala de aula. Reis e Jesus (2014) também comentam acerca dessa realidade que a escola enfrenta atualmente quando se trata da tecnologia:

Somos desafiados a perceber a tecnologia como elemento constitutivo da cultura juvenil na contemporaneidade. Por isso, não nos basta apenas perceber os *usos* dos instrumentos tecnológicos, mas sim como os aparatos atuam ativamente na composição dos modos de vida juvenis (REIS; JESUS, 2014, p. 299; grifo dos autores).

Assim, faz-se necessário buscar alternativas que reúnam tecnologia e ensino, mas fazendo com que os usos deste recurso façam sentido para o alunado. Dessa forma, os estudantes “irão usar o inglês com bastante regularidade na vida cotidiana fora do contexto escolar, sobretudo para a interação on-line” (HOLDEN, 2009, p. 38). Além do uso de recursos tecnológicos, as alunas-estagiárias narram a utilização de outros mecanismos que auxiliam o professor na busca pela motivação dos alunos em sala de aula. No decorrer da escrita dos relatórios, estes métodos são diversificados e variam de estagiária para estagiária,

evidenciando as estratégias que cada uma emprega no processo de ensino e aprendizagem de LI. Vejamos os relatos:

Excerto 14: Logo, outro fator importante que promove a interação em sala de aula é a realização de atividades em grupo, dessa forma, também optei por desenvolver as atividades em conjunto, pois juntos alunos pensam e compartilham de diversas opiniões e aprendizados, além de sentirem-se mais motivados no processo de construção do conhecimento, assim, Brown (2001) afirma que, em equipe alunos são envolvidos em uma atividade de colaboração (Relatório A3, posicionamento crítico das ministrações).

Excerto 15: Também foi trabalhado textos em LE, bem como atividades do ENEM 2016, atividade lúdica e peça teatral, assim, o objetivo de trabalhar metodologias variadas é proporcionar aulas diferenciadas e atraentes (Relatório A4, posicionamento crítico das ministrações).

Excerto 16: Atividades contextualizadas despertam mais o interesse dos alunos, uma vez que trabalhar com algo que faça parte de sua vida dá mais prazer e faz com que eles associem e percebam a utilidade e presença disto em seus cotidianos. E isto deixa-os ainda mais engajados (Relatório A5, posicionamento crítico das ministrações).

Como podemos perceber, é consenso entre as professoras em pré-serviço que o cuidado com as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula são um importante fator para que estas despertem o interesse dos alunos e os motivem a aprender de fato a língua estudada. Em suas ministrações durante o estágio, as alunas procuraram contextualizar o conteúdo planejado, como uma forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem e também motivar os estudantes, como bem colocou A5. A esse respeito, Hadfield & Hadfield (2009, p. 11) afirmam que “[o] princípio geral que norteia a metodologia de ensino há tantos anos diz que o objetivo de aprender uma língua é para se comunicar nessa língua. Isso significa que a língua que você ensina deve ser significativa, natural e útil aos seus alunos”.

Além dos aspectos que contribuem para o incentivo dos alunos, algumas estagiárias citam fatores que julgam influenciar de forma negativa na motivação dos estudantes. Estes aspectos envolvem direta e indiretamente o trabalho do professor, como no caso em que A3 discorre sobre um bom planejamento de aulas:

Excerto 17: Deste modo, eis a importância do planejamento, pois é no ato de planejar que, se desenvolvem alternativas e estratégias para

uma aprendizagem mais significativa, portanto, uma aula não planejada torna-se monótona e sem foco, estimulando o desinteresse do aluno pelo conteúdo (Relatório A3, posicionamento crítico das ministrações).

Excerto 18: O emprego excessivo do livro didático dentro da sala de aula de língua inglesa destrói o interesse do aluno e do professor, uma vez que “este material poderia ser visto como única fonte de ajuda ao professor ou, ainda, apresentar-se como substituto do docente, podendo comprometer a aprendizagem do aluno” (OLIVEIRA, 2014) (Relatório A5, posicionamento crítico das observações).

Nos excertos acima, temos dois pontos bastante pertinentes quanto ao fator motivacional em sala de aula. O primeiro deles concerne à elaboração das aulas de línguas, que acontece fora da sala de aula, no qual o aluno é visto pelo professor como o leitor virtual de um texto escrito. Este é um processo de responsabilidade do professor, o qual Selbach (2010, p. 136) compara com o trabalho de um ator ao argumentar que “[t]odo professor deve pensar o planejamento de sua aula da mesma forma que um ator prepara sua apresentação, destacando o que vai dizer, para quem vai dizer, por que está dizendo e como ter a certeza de que o que foi apresentado foi plenamente compreendido”.

Já no excerto 18, A5 comenta acerca de um recurso típico da sala de aula, considerado por alguns como o mocinho da história e por outros como o vilão. É nesse sentido em que Holden (2009) aborda o uso do livro didático em sala de aula: “[c]omo amigo, ele lhe oferece uma estrutura de ensino. [...] O livro didático ideal lhe oferece material suficiente para que você possa selecionar o que for mais apropriado para uma aula [...]” (p. 18). Assim, compreendemos que a autora também compartilha do pensamento dessa autora e desaprova o uso exacerbado do livro durante as aulas, visto que nem sempre os conteúdos propostos pelo livro estão de acordo com a realidade dos estudantes. Desse modo, podemos concluir que o seu fazer pedagógico não descartará o livro didático, mas o utilizará de modo mais consciente e adequado às suas turmas.

Pelo que foi possível observar por meio dos discursos das alunas-estagiárias, o professor está diretamente envolvido no que se refere à motivação dos alunos em sala de aula. Questões que vão desde o bom planejamento das aulas, à escolha de materiais e metodologias que captem a atenção dos alunos, fazem desse profissional um dos principais responsáveis

pelo (in)sucesso do processo de ensino e aprendizagem de uma LE, como expressam algumas alunas:

Excerto 19: Todas as aulas tiveram a contribuição de debates em que deixei claro que a interação dos estudantes é um fator decisivo para a construção de conhecimento como um todo na sala de aula. Santos, (2013) reforça ao dizer que: É importantíssimo que o professor tenha, também, competência humana, para que possa valorizar e estimular os alunos, a cada momento do processo ensino-aprendizagem. A motivação é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo, pois bons resultados de aprendizagem só serão possíveis à medida que o professor proporcionar um ambiente de trabalho que estimule o aluno a criar, comparar, discutir, rever, perguntar e ampliar ideias. (SANTOS, 2013) (Relatório A1, posicionamento crítico das ministrações).

Excerto 20: E assim, assumindo o seu papel de orientador, mediador, motivador, e gestor da aprendizagem, o qual deve ser fonte de motivação para o aluno, aquele que tem o papel de facilitar o acesso às informações, ao conhecimento acumulado pela sociedade, orientando, executando e avaliando eventos, experiências e projetos, trazendo inovações e adequando-as ao perfil de seus alunos para que assim ocorra a construção mútua do conhecimento (...) (Relatório A5, posicionamento crítico das observações).

Excerto 21: Diante disso, percebe-se que um elemento-chave do ensino eficaz reside no planejamento das atividades de ensino e de aprendizagem realizadas na sala de aula. E este planejamento é parte das responsabilidades profissionais de um professor, portanto sua adequação depende essencialmente de dois critérios: utilidade para o mesmo e eficácia para que os alunos aprendam. Se o professor não tem ideia a respeito do que pretende com a aula, dificilmente saberá se atingiu seus objetivos (Relatório A5, posicionamento crítico das ministrações).

No que concerne ao modo como as estagiárias percebem o comportamento dos alunos em sala de aula, poucos comentários foram encontrados dentre os relatórios. Uma das professoras em pré-serviço relaciona o fator disciplina ao interesse dos alunos pelo inglês. Já outra faz uma comparação entre a idade dos alunos e o seu comportamento, visto que esta realizou o seu estágio em turmas de EJA e sua experiência em estágios anteriores permitiu que ela tecesse este tipo de comentário. Seguem os excertos:

Excerto 22: Desse modo, a referir-se ao alunado é uma turma dividida entre alunos comportados que estão ali interessados em aprender algo

com a disciplina, outros são alunos que se importam apenas em concluir a etapa de fechar a disciplina com boas notas e outros estão ali com muita dificuldade de se concentrar na aula, porque acham perda de tempo a disciplina e precisam apenas de nota para cumprir com o requisito da escola e passar de ano, contudo, mesmo diante de diferentes objetivos, todos têm uma boa interação entre si (Relatório A4, posicionamento crítico das observações).

Excerto 23: No mesmo dia pude observar uma aula de outra turma também da EJA (VII Ciclo) que possuía aproximadamente 10 alunos adultos, que diferentemente da turma anterior, mostraram-se bastante tranquilos durante toda a aula (Relatório A1, descrição das observações).

Excerto 24: No mesmo dia observei outra aula em uma turma do mesmo Ciclo da EJA. Todavia esta possuía menos alunos, apenas seis compareceram, e o procedimento da aula foi o mesmo da turma anterior. A turma é bem mais quieta do que a turma observada anteriormente, pois mantinham-se em silêncio durante a cópia da atividade, talvez pelo fato de os alunos serem mais velhos (Relatório A1, descrição das observações).

Excerto 25: Após a cópia e discussão do texto, a professora partiu para a resolução da atividade proposta, que foi mais tranquila do que na turma anterior, uma vez que os alunos ficaram bastante quietos durante toda a resolução (Relatório A1, descrição das observações).

Como dito anteriormente, A4 relaciona o fator disciplina à estima dos alunos para com o inglês, concluindo que quanto mais interesse estes estudantes tiverem pela disciplina, mais comportados eles ficarão durante as aulas. Desse modo, a estagiária constata que as atitudes dos alunos têm um reflexo direto no modo como eles percebem a disciplina de LI, que vai desde o desejo por aprender aspectos da língua até aqueles que não entendem a importância do componente curricular em suas vidas. Já A1 revela o fator idade como uma espécie de balanço no tocante ao comportamento dos alunos nas aulas de inglês. Segundo a estagiária, quanto mais velhos os alunos, mais disciplinados eles são. Ainda de acordo com ela, a falta de comportamento dos alunos desvia o foco do restante da turma, o que torna a resolução de atividades mais difícil.

Assim, acreditamos que as alunas podem adotar posturas pedagógicas baseando-se nas atitudes comportamentais de seus alunos. No caso de A1, é possível dizer que ela pode desenvolver predileções no que concerne ao público que atenderá enquanto futura professora,

fato que poderá influenciar no modo como esta encara salas de aula onde os alunos estejam numa faixa etária diferente daquela que a então docente prefere atuar. Já no que se refere ao último critério utilizado para a análise dos relatórios, boa parte das autoras mencionam e avaliam o uso tanto da língua-alvo quanto da L1 durante as aulas de inglês. No tocante à utilização da LI em sala, as opiniões são similares, como indicam os excertos a seguir:

Excerto 26: Durante as aulas de uma forma geral senti falta do uso da língua inglesa em sala de aula, uma vez que é de extrema importância que haja interação real entre professor aluno utilizando comandos simples em inglês, para que o aluno se habitue à estas expressões e ao seu uso comunicativo (Relatório A1, posicionamento crítico das observações).

Excerto 27: Diante desse fato, notou-se que a professora regente fazia pouco uso da Língua Inglesa durante as aulas, em raríssimos casos ela fazia a leitura de algumas palavras, assim, essa postura adotada pela professora, primeiramente, a descaracteriza enquanto profissional, conforme Lima (2009, p. 17) “se o profissional de língua estrangeira não fizer uso do idioma na sala de aula, ele estará abrindo mão da qualificação que mais o caracteriza e o que o distingue de professores de outras matérias: a sua condição de ser bilíngue, de poder transitar entre duas culturas [...]” (Relatório A2, posicionamento crítico das observações).

Excerto 28: Apesar disso, é importante mencionar que o educador possui boa proficiência na língua, as poucas vezes que ele mencionou palavras em inglês pode-se notar que sua pronúncia é boa, mas pouco se ouvia falar em LE na aula. Diante do que foi mencionado acima, esse é mais um fator que dificulta o ensino e aprendizagem (...) (Relatório A4, posicionamento crítico das observações).

Excerto 29: Na grande maioria das vezes ela lia apenas a tradução do exemplo, o qual ela havia escrito em inglês e português. Com isto percebi que ela não fazia muito questão de usar a língua inglesa dentro das aulas que deveriam ser usadas justamente para dar acesso à esta língua (Relatório A5, posicionamento crítico das observações).

Nos excertos dispostos acima, notamos a preocupação que as alunas-estagiárias demonstram quanto ao uso da LI durante as aulas da disciplina. A1 relaciona a comunicação no idioma como promotora da interação entre professor e aluno, o que resulta na aquisição de expressões para uso comunicativo. Já A2 disserta sobre o assunto falando sobre a postura profissional que o professor de línguas adota ao não utilizar a língua-alvo em suas aulas, uma

vez que ser falante do idioma é a principal característica que o faz diferente dos professores de outras áreas. No caso de A4, esta aluna conta que não falar inglês durante as aulas é um fator que dificulta o processo de ensino e aprendizagem, mas não justifica o seu pensamento. Assim como no caso das outras estagiárias, podemos inferir que A4 provavelmente não agirá da mesma forma que o professor regente da turma que observou durante a ministração de aulas, tendo em vista que o fato da não utilização do inglês a incomodou de certa forma.

Por fim, temos as palavras de A5, que atenta para o fato de que o professor é aquele responsável por promover o acesso à língua-alvo dentro da sala de aula. Esta é também a opinião de Holden (2009), que faz um alerta aos professores de LI:

Lembre que você provavelmente é o principal exemplo para os seus alunos do inglês falado ‘ao vivo’ (mesmo que eles possam encontrar muita coisa em inglês escrito e bate-papos informais, na internet). Se seus encontros duram apenas 60 a 80 horas em um ano, é importante usar o inglês tanto quanto possível na sala de aula (HOLDEN, 2009, p. 13).

Da mesma forma que discutem a importância de usar a LI durante as aulas, algumas estagiárias também elucidam as vantagens e desvantagens de comunicar-se com os alunos em L1. Além disso, estas atestam a dificuldade dos alunos em resolver atividades até mesmo em português, como aponta A1:

Excerto 30: Mesmo a atividade sendo em língua portuguesa, alguns alunos sequer compreendiam a atividade, e questionavam a professora com muita frequência, fazendo-me concluir que a turma possuía deficiência na habilidade de leitura, mesmo em língua portuguesa (Relatório A1, descrição das observações).

Excerto 31: A professora passou quase duas aulas inteiras copiando assunto no quadro sem dá nenhuma explicação, a não ser esta do início, quando ela tentou conceituar o assunto. Ela copiou todas as definições de cada relative pronoun (Who, Whom, Which, That) em português, e nos exemplos ela copiava em inglês e em seguida copiava a tradução. Isto atrapalhou muito as aulas, pois demorava muito para ela copiar tudo nas duas línguas e ainda esperar que todos terminassem para dar continuidade (Relatório A5, descrição das observações).

Excerto 32: Devido o documentário ser em Espanhol e Inglês, os alunos não compreendia muito e falavam que seria melhor se fosse em

português, diante disso, a professora passou novamente o vídeo explicando do que se tratava, pois os alunos não sabiam quase nem o básico de inglês. Já no curta-metragem demonstraram mais interesse por estar em língua materna, facilitando assim a compreensão (Relatório A3, descrição das observações).

Excerto 33: Como este se tratava do primeiro encontro com a turma, reservei os primeiros momentos da aula para estabelecer essa relação mais próxima com os educandos, e logo, ao adentrar a sala os cumprimentei, falei meu nome, onde moro, em qual instituição estudo, através do uso da Língua Inglesa. Os alunos, por sua vez, mostraram expressões positivas à compreensão do que havia sido dito, mas, por precaução, perguntei se eles haviam entendido a minha fala, repetindo logo após a mesma sentença, agora em Língua Portuguesa para um melhor entendimento (Relatório A2, descrição das ministrações).

A partir dos comentários das estagiárias, constatamos que o uso do português durante as aulas de LI é bastante recorrente. Com isso não estamos dizendo que a comunicação entre professor e aluno não deva acontecer em L1, mas concordamos com Santos (2012) quanto à forma como a L1 deve ser introduzida nas aulas de inglês. A autora esclarece que “[...] o uso do português como mediador do desenvolvimento das estratégias não é um desvio de foco da aula de inglês, mas um facilitador de um trabalho que almeja ensinar o aluno a aprender a usar a língua inglesa de forma mais competente” (SANTOS, 2012, p. 35). Entretanto, o uso indevido ou exacerbado do português nas aulas de LI pode acarretar alguns problemas, como descreveu A5.

Segundo a estagiária, a escolha da professora regente de traduzir praticamente todos os textos pesou muito na questão do tempo, que a docente não soube gerenciar em seu planejamento. Desse modo, acreditamos que as metodologias utilizadas pela estagiária enquanto futura professora irão balancear o uso das duas línguas, bem como ter um cuidado maior com as atividades que trabalhem com tradução de textos. Já A1 e A3 comentam acerca da dificuldade dos alunos em relação à LI, evidenciadas por meio do bloqueio ao tentar resolver atividades na própria L1 e a preferência dos estudantes pelo português durante a atividade de escuta, que eu não faz sentido ser na L1. Já A2 relata que fez uso do português para garantir a compreensão do que ela havia dito na língua-alvo, transparecendo certa insegurança da professora em pré-serviço, que pode optar por fazer essa espécie de tradução simultânea sempre que resolver se dirigir aos seus alunos em inglês.

Tendo finalizado esta etapa da análise, conseguimos até aqui identificar o que pensam algumas alunas concluintes do Curso de Letras do CFP/UFCG/CZ a respeito de quatro aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de LI, por meio dos seus escritos produzidos em RES. Identificadas as crenças, levantamos hipóteses de como estas podem influenciar a prática pedagógica das professoras em pré-serviço, destacando as suas experiências como docentes durante a realização do ECS. Nessa perspectiva, concluímos que os discursos das futuras professoras enquanto estagiárias não apresentam crenças de teores negativos, se assim podemos definir.

Estas crenças consideradas negativas dizem respeito àquelas já pesquisadas e encontradas na literatura da LA, como, por exemplo, as que Barcelos (2007), baseada nos estudos de Carvalho (2000), Silva L. (2001), Barcelos (1995) e Silva K. (2005), expõe: 1. É preciso ir para o exterior para se aprender inglês; 2. Não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública; e 3. É preciso falar como um nativo ao se aprender uma língua estrangeira. Nesse sentido, as estagiárias pesquisadas não discorrem sobre o lugar que consideram melhor para se aprender línguas ou sobre a pronúncia mais adequada para que alguém seja considerado um falante proficiente da língua-alvo. De acordo com os aspectos analisados, as professoras em pré-serviço expressam apoiar-se consideravelmente nas teorias estudadas durante a graduação, explicando com as palavras de estudiosos do ensino de línguas cada escolha feita durante as suas aulas.

O principal fator que observamos no discurso das alunas concerne ao que estas diagnosticaram durante o período de observações de aulas, em contraste com o que foi realizado durante suas ministrações. Foi perceptível que o planejamento das professoras em pré-serviço teve como base atividades que estas consideraram mais contextualizadas e atrativas, diferentemente das aulas relatadas na diagnose. A cada aspecto considerado ultrapassado ou ineficaz na atuação dos professores regentes, as alunas relataram a aplicação de atividades que “combatiam” o tradicionalismo de tais aulas. Além disso, o cuidado com a escolha da temática a ser trabalhada também demonstra a atualização das estagiárias com as propostas sugeridas pelos documentos oficiais que regem a educação brasileira, como é o caso dos PCN e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso no ensino superior é uma etapa da vida estudantil dos indivíduos cercada de expectativas e apreensões. Quando se trata de adentrar o universo das licenciaturas, nem sempre o professor em potencial tem conhecimento dos desafios enfrentados ao exercer esta profissão essencial a todas as outras, mas que, infelizmente, não tem recebido o reconhecimento que lhe é de direito. Além disso, muitos cursos de licenciatura não têm trabalhado questões voltadas à construção da identidade docente de modo direto, fazendo com que temas importantes como as crenças que os licenciandos carregam sobre o processo de aprendizagem de uma língua e a influência destas na forma como a língua será ensinada estejam fora dos debates. Nesse sentido, conhecer tais concepções de professores em formação visa melhorar a atual conjuntura da formação inicial docente, a fim de garantir a preparação de profissionais que conhecem a si e são capazes de atuar com sucesso no contexto em que estão inseridos.

Desse modo, a análise proposta neste trabalho teve o objetivo de identificar tais crenças por meio do discurso de 5 (cinco) alunas concluintes do curso de Letras – Língua Inglesa do CFP/UFCG/CZ presente em seus RES. Esses documentos caracterizam-se por estarem nutridos das impressões pessoais das professoras em pré-serviço a respeito do que aprenderam nos componentes curriculares no decorrer da graduação, além das concepções sobre o processo de aprendizagem da língua-alvo que estão habilitadas a ensinar. Como visto no capítulo anterior, utilizamos 4 (quatro) parâmetros que delimitaram a nossa análise, permitindo-nos perceber o que pensam essas alunas sobre alguns aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de inglês. De modo geral, os discursos das alunas-estagiárias não apresentam crenças consideradas negativas, mas sim grande atualização no que diz respeito às diretrizes nacionais e o que recomendam os estudiosos da área para o ensino de línguas.

Diante do exposto, entendemos que discutir sobre como se dá o processo de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil se constitui como uma prática importante e que visa contribuir para o fortalecimento do trabalho do professor nesta área, o que atinge diretamente a formação docente desses profissionais em caráter inicial. A proposta deste estudo em identificar as crenças dos alunos concluintes de um curso de Letras em relação a tal processo, nos permitiu perceber que a formação inicial de professores no nosso país está pautada no estudo de muitos aspectos teóricos e metodológicos sobre ensinar uma LE, mas não tem se

dedicado a oportunizar debates sobre o ser professor e o seu fazer pedagógico. Sendo assim, é visível que a chamada formação reflexiva do profissional de línguas não tem feito parte dos currículos dos cursos que preparam os professores de línguas para atuar em escolas por todo o território nacional.

Nesse sentido, o presente estudo mostrou que a relação teoria-prática oportunizada pelos ECS durante os cursos de graduação é uma das grandes ferramentas que proporcionam tal atitude reflexiva aos alunos licenciandos. Além disso, a escrita dos RES também contribui para a reflexão dos alunos que os produz, uma vez que os autores destes documentos precisam rememorar suas experiências em sala de aula, confrontando suas ações com os apontamentos de estudiosos renomados na área, a fim de validar o seu discurso acadêmico. Assim, acreditamos que o caminho pelo qual os cursos de formação inicial de professores devam seguir está justamente no encurtamento da distância entre o ensino de pressupostos teóricos e metodológicos do ensino de línguas e a realidade prática vivenciada nas salas de aula das escolas brasileiras.

A partir de então, os professores formadores têm a possibilidade de despertar nos futuros docentes o pensamento voltado para si e para as suas ações profissionais e pedagógicas em uma sala de aula, que tem início ainda durante a graduação, como no caso das disciplinas de ECS. Uma vez assumida esta posição, os professores em pré-serviço são convidados a reconhecer e repensar suas crenças sobre como se aprende uma LE, visto que as suas concepções acerca deste processo influenciam diretamente no modo como se ensina a língua que ora fora aprendida. É importante pensar também que as crenças arraigadas nos professores são absorvidas inconscientemente pelos aprendizes, o que acarreta na continuação de um círculo vicioso bastante recorrente. Sendo assim, resta-nos reverberar a valia de se pensar no estudo de crenças como um aspecto essencial para o sucesso do ensino e aprendizagem de línguas no sistema educacional brasileiro, que deve estar presente desde a formação inicial dos nossos professores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** (edição comemorativa – 20 anos) Campinas: Pontes Editores, 2015.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de Letras.** 1995, 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: Unicamp, 1995.
- _____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach.** 2000, 369f. Tese (Doutorado em Filosofia na Área de Formação de Professores). Tuscaloosa: The University of Alabama, 2000.
- _____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- _____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.
- _____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- _____. We teach who we are (becoming). **PeerSpectives Issue 10**, p. 1-6, 2013.
- BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: UNESP, 2004, p. 49-60.
- BAZERMAN, Charles. Introdução do autor: o estudante como agente. IN: HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). **Gênero, Agência e Escrita.** São Paulo: Cortez, 2011.
- BOTELHO, Jaciara Lemos. **A organização textual de relatórios de estágio escritos por professores de língua portuguesa em formação inicial.** 2009, 137f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: Mestrado Interinstitucional UFC/UFMA, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6106> Acesso em 27 de julho de 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** New York: Longman, 2001.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: Um tesouro a descobrir.** São Paulo: UNESCO, 2003.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; SALES, Gláís (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; CALLEGARI, Marília Vasques. **Estratégias motivacionais para aulas de espanhol**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

FONSECA, Vilma Nunes da Silva; VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso. Configuração contextual e estrutura potencial do gênero discursivo relatório de estágio supervisionado: entrelaçando ensino e formação de professores. São Gonçalo: **Pensares em Revista**, n. 3, 2013, p. 58-77. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/8659> Acesso em 27 de julho de 2017.

HADFIELD, Jill; HADFIELD, Charles. **Manual Oxford de Introdução ao Ensino da Língua Inglesa**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

HOLDEN, Susan. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Livraria, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, p. 333-355.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Gêneros textuais e perspectiva acional no ensino de francês como língua estrangeira: Prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores. In: DIAS, Reinildes; DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 99-124.

MARCONDES, Maria Inês; TURA, Maria de Lourdes. Prática reflexiva: ponto de chegada ou ponto de partida na formação do professor? In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 197-210.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: Definições e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 17-32.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 57-74.

_____. Cultura docente e política educacional: os ciclos escolares em debate. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 185-196.

MELO, Geovana Ferreira. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene. **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008, p. 85-114.

MELO, Livia Chaves de; GONÇALVES, Adair Vieira. Projeções como práticas acadêmicas de citação na escrita reflexiva profissional de relatórios de estágio supervisionado. Dourados: **Revista Raído**, v. 8, n. 15, 2014, p. 45-70. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3233> Acesso em 27 de julho de 2017.

MELO, Livia Chaves de; GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. São Paulo: **Revista Bakhtiniana de Estudos do Discurso**, v. 8, n. 1, 2013, p. 95-119. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/13714> Acesso em 27 de julho de 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Adelaide. P. de. Abordagens alternativas de no ensino de inglês. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 141-150.

OLIVEIRA, Bruna Martins de; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Identidade e motivação de professores pré-serviço de inglês e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: um estudo longitudinal. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 13, 2012.

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

PATTO, Maria Helena Souza. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 61-78.

PERINE, Cristiane Manzan. **Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas**. **Revista Domínios de Lingu@gem**, v. 6., nº 1, 2012, p. 364-392.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather (orgs). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Artmed, 2002, p. 11-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 51-62.

REIS, Juliana Batista dos; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Culturas juvenis e tecnologias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

RIBEIRO, Ricardo. Dez princípios sobre professores e formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 117-126.

SANTOS, Denise. O ensino de estratégias na sala de aula. In: _____. **Ensino de Língua Inglesa: foco em estratégias**. Barueri: Disal, 2012, p. 34-37.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane; SALES, Glaís (tradução e organização). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 19-34.

SELBACH, Simone. **Língua Estrangeira e Didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Estágio Supervisionado: espaço de ter-lugar do olhar e de dar a voz. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene. **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008, p. 115-140.

SILVA, Fabiane Gomes. **Formação docente em língua inglesa: o que dizem os relatórios de estágio supervisionado**. Trabalho apresentado na II Semana Internacional de Letras da UNILAB. Redenção, 2017.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)**. 2005, 243f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte: UFMG, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007.

_____. **Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos**. In: SILVA, K. A. (org.). **Crenças, Discursos e Linguagem** (vol. 2). Campinas: Pontes Editores, p. 23-64, 2011.

SILVA, Lázara Cristina da. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene. **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008, p. 37-84.

SILVA, Marilda da. Narrativas de formação e estágio supervisionado: reflexão sobre uma parceria pedagógica para ser aproveitada na formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 371-382.

SILVA, Miriam Gurgel da Silva. O ensino aprendizagem de língua inglesa em uma perspectiva crítico-social em tempos de globalização. In: RIBEIRO, Emílio Soares; FARIAS, Maria Solange de. **Ensino de línguas estrangeiras: O que é? Como se faz?** Curitiba: CRV, 2014, p. 123-132.

SILVA, Wagner Rodrigues. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. São Paulo: **Revista DELTA**, v. 28, n. 2, 2012, p. 281-305. Disponível

em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/5627> Acesso em 27 de julho de 2017.

_____. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. Belo Horizonte: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 1, 2013, p. 171-195. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1712> Acesso em 27 de julho de 2017.

SILVA, Wagner Rodrigues; FAJARDO-TURBIN, Ana Emília. Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor. Cuiabá: **Revista Polifonia**, v. 18, n. 23, 2011, p. 103-128. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/25/0> Acesso em 27 de julho de 2017.

SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Lívia Chaves de. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. Campinas: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 1, 2008, p. 131-149. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645187> Acesso em 27 de julho de 2017.