

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
SUL-RIO-GRANDENSE - CÂMPUS PELOTAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

MURIEL DA SILVA TADEU



**CRENÇAS ACERCA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: IMPLICAÇÕES  
NO FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

PELOTAS

2016

MURIEL DA SILVA TADEU

**CRENÇAS ACERCA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: IMPLICAÇÕES  
NO FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula de Araujo Cunha

Linha de pesquisa: Linguagens Verbo-visuais e Tecnologias

PELOTAS

2016

MURIEL DA SILVA TADEU

### Ficha Catalográfica

T121c Tadeu, Muriel da Silva.  
Crenças a cerca da formação profissional: implicações no fazer pedagógico do professor de língua inglesa / por Muriel da Silva Tadeu. – 2016.  
87 f. : il. ; 30 cm.  
Orientadora: Profª. Drª. Ana Paula de Araújo Cunha.  
Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2016.  
1. Formação docente. 2. Línguas Estrangeiras Modernas. 3. Prática reflexiva. 4. Crenças. I. Cunha, Ana Paula de Araújo. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. III. Título.  
CDD 371.12

Catálogo na publicação:  
Bibliotecária Silvia R. de Lima Veleda CRB 10/2038  
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

**CRENÇAS ACERCA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: IMPLICAÇÕES  
NO FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula de Araújo Cunha  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciani Salcedo de Oliveira  
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

.....  
Prof. Dr. Vilson José Leffa  
Universidade Católica de Pelotas

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul

Aprovado pela Banca Examinadora em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Certamente estes parágrafos não irão atender a todas as pessoas que fizeram parte dessa importante fase da minha vida. Portanto, desde já peço desculpas àquelas que não estão presentes entre essas palavras, mas podem estar certas que fazem parte do meu pensamento e minha gratidão.

Agradeço à professora Dra. Ana Paula de Araujo Cunha, por sua orientação sempre atenta, pelo estímulo acadêmico e pela valorização do meu saber. Além disso, pela amizade que se construiu para longínquos espaços da faculdade.

A todos os colegas do Mestrado, pelos momentos de troca e companheirismo, e externar minha satisfação em poder conviver com vocês durante esta trajetória.

Aos professores Luciani Salcedo de Oliveira, Marcia Rostas e Vilson José Leffa, componentes da banca de avaliação, pelas considerações feitas durante o momento da qualificação deste trabalho, e também pelas futuras contribuições.

A minha grande amiga de infância, Fabiana Montiel, pelos momentos dedicados para me ajudar e pelas discussões, sempre muito proveitosas, a respeito da educação.

De igual modo, deixo registrado o meu agradecimento aos meus pais, Walter e Maria, os quais sempre acreditaram no meu potencial e que sempre estiveram ao meu lado me dando todo o suporte e amor necessário para que eu chegasse até aqui. E por último, porém não menos importante, ao meu marido, Tiago Tadeu, pelo incansável estímulo para que eu não desistisse do meu objetivo final, além de ser meu “faz tudo” em todas as ocasiões.

## RESUMO

TADEU, Muriel da Silva. **CRENÇAS ACERCA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: implicações no fazer pedagógico do professor de língua inglesa**. 2016. 87f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Câmpus Pelotas, RS.

O presente estudo, situado teoricamente na interface entre as áreas de Educação e Linguística Aplicada, compreendeu uma investigação de abordagem qualitativa, cujo escopo abarcou questões concernentes à formação docente (inicial e continuada) e suas repercussões na prática pedagógica. O universo da pesquisa foi constituído de escolas municipais da zona urbana de Pelotas, RS, envolvendo 12 professores de inglês como Língua Estrangeira Moderna (LEM). Neste sentido, com base nos objetivos específicos, esta pesquisa buscou: (i) identificar, a partir da captura dos dizeres de um universo amostral de professores de inglês como LEM, indícios de suas crenças acerca da natureza e relevância da formação profissional, incluindo dados pertinentes de como a enxergam e a idealizam; (ii) investigar, junto a tais professores, suas perspectivas em relação ao seu próprio processo de formação e suas implicações em sua prática pedagógica; (iii) observar as aproximações e os distanciamentos entre as perspectivas dos professores informantes que se engajaram em programas ou cursos de formação continuada e aqueles que, por motivos a serem investigados, privaram-se de tal engajamento; e (iv) verificar, a partir das considerações dos professores de LEM investigados, a existência de políticas e ações efetivas de fomento à formação continuada, no âmbito municipal e institucional, e suas supostas contribuições na melhoria das práticas de ensino no contexto escolar. Para a contemplação de tais objetivos, utilizou-se como instrumento de coleta de dados questionários híbridos, além de dados coletados junto à Secretaria Municipal de Educação e Desporto. A partir de tais dados foi constituído o *corpus* da pesquisa, interpretado à luz de importantes estudos referendados pela literatura acadêmica, sublinhando-se aqueles concernentes ao tema crenças sobre a aprendizagem de línguas (Barcelos; Vieira-Abraão, 2006, por exemplo), assim como os que conjugam os temas formação de professores e crenças (Barcelos, 2004 e 2004a). Espera-se, a partir da divulgação e do compartilhamento dos resultados da pesquisa, propiciar discussões profícuas que suscitem reflexões acerca da relevância da formação continuada, reverberando em práticas mais engajadas e eficientes. Outrossim, tem-se como expectativa prover subsídios que venham a inspirar políticas de fomento a espaços formativos que propiciem aos professores de LEM o desenvolvimento das competências implícita, teórico-aplicada, linguístico-comunicativa e profissional.

**Palavras-chave:** Formação docente. Línguas Estrangeiras Modernas. Prática reflexiva. Crenças.

## ABSTRACT

TADEU, Muriel da Silva. **BELIEFS ABOUT PROFESSIONAL EDUCATION: implications for the pedagogical practice of English language teacher.** 2016. 87f. Master Degree dissertation submitted to the Post-graduation Program in Education and Technology at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Campus Pelotas-RS.

The present study, theoretically situated at the interface between the fields of Education and Applied Linguistics, comprehends a qualitative investigation whose scope encompasses issues concerning perspectives and beliefs of teachers about teacher education (initial and continuing) and their impact on teaching practice. The context of this research is constituted by municipal schools from the urban area of Pelotas, whose participants are 12 teachers of English as a Foreign Language (EFL). In this sense, this research has the following specific objectives: (i) identify, from the capture of the English teachers sayings, evidence of their beliefs about the nature and relevance of their education, including relevant data as how it is seen and idealized; (ii) investigate, along with such teachers, their perspectives in relation to their own educational process and its implications on their pedagogical practice; (iii) observe the approximations and distances between the perspectives of the informant teachers who have engaged in programs of continuing education courses and those who, for reasons to be investigated, were deprived of such engagement; and (iv) check, from considerations of the investigated EFL teachers the existence of policies and effective actions to promote the continued education, municipal and institutional level, and their supposed contributions in improving teaching practices in the school context. In order to accomplish such purposes, the data that constitute the research analysis corpus have been obtained from both, hybrid questionnaires structured in such a way as to elicit the verbalization of thoughts and opinions of the individual informants and , information collected by the Municipal Department of Education and Sports which have been interpreted in the light of important studies endorsed by the academic literature, among which we underline those concerning beliefs about language learning such as those developed by Barcelos & Vieira-Abraham, 2006 for example, as well as those combining the themes like teacher training and beliefs (Barcelos, 2004, 2004a) . Hopefully, from the dissemination and sharing of this research results, it is possible to provide useful discussions giving rise to reflections on the importance of continuing education, reverberating more engaged and efficient practices. Furthermore, it is expected to provide subsidies that will inspire formative spaces promoting policies that favor the ESL teachers' the development of implicit, theoretical and applied linguistic-communicative and professional skills.

**Key words:** Teacher Education. English as a Foreign Language. Reflective practice. Beliefs.

## LISTA DE SIGLAS

CEAL	–	Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas
CIME	–	Comissão Interministerial para o Emprego
EAD	–	Educação a Distância
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	–	Língua Estrangeira
LEM	–	Língua Estrangeira Moderna
LI	–	Língua Inglesa
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
SMED	–	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
TIC	–	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFPEL	–	Universidade Federal de Pelotas
UNESCO	–	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diferença entre formação e treinamento .....	32
Figura 2 - Ilustração das crenças .....	42
Figura 3 - Distribuição dos professores de LEMs por escola .....	51
Figura 4 - Distribuição de professores de LEMs em Pelotas.....	53
Figura 5 - Resposta dos participantes à assertiva 1.....	56
Figura 6 - Resposta dos participantes à assertiva 2.....	56
Figura 7 - Resposta dos participantes à assertiva 3.....	57
Figura 8 - Resposta dos participantes à assertiva 4.....	57
Figura 9 - Resposta dos participantes à assertiva 5.....	58
Figura 10 - Resposta dos participantes à assertiva 6.....	58
Figura 11 - Resposta dos participantes à assertiva 7.....	59
Figura 12 - Resposta dos participantes à assertiva 8.....	59
Figura 13 - Resposta dos participantes à assertiva 9.....	60
Figura 14 - Resposta dos participantes à parte 2 do questionário .....	61
Figura 15 - Questão 1 das perguntas abertas .....	62
Figura 16 - Questão 2 das perguntas abertas .....	63
Figura 17 - Questão 3 das perguntas abertas .....	64
Figura 18 - Questão 4 das perguntas abertas .....	66
Figura 19 - Questão 5 das perguntas abertas .....	67
Figura 20 - Questão 6 das perguntas abertas .....	68

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA</b> .....	13
<b>3 REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	16
<b>4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	20
4.1 PANORAMA HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE .....	20
4.2 ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL .....	21
4.3 FORMAÇÃO DOCENTE .....	25
<b>4.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA</b> .....	28
4.5 COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LEM .....	34
4.6 CRENÇAS: CONCEPÇÕES E DIMENSÕES .....	37
<b>4.6.1 Crenças na Formação do Professor de Língua Estrangeira</b> .....	37
<b>4.6.2 Refletindo sobre Crenças</b> .....	43
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	45
5.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	47
5.2 PERCURSO E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS .....	47
<b>6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	49
6.1 DADOS COLETADOS JUNTO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SMED .....	49
6.2 RESULTADOS ORIUNDOS DO QUESTIONÁRIO HÍBRIDO .....	53
<b>6.2.1 Categorias Primordiais de Análise</b> .....	53
<b>6.2.2 Análise das Respostas às Perguntas Fechadas</b> .....	54
<b>6.2.3 Análise das Respostas às Perguntas Abertas</b> .....	60
<b>7 CONCLUSÃO</b> .....	69
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	72
<b>APÊNDICE A – Carta de solicitação de dados</b> .....	80
<b>APÊNDICE B – Questionário preliminar feito com a SMED</b> .....	81
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	82
<b>APÊNDICE D – Questionário híbrido para os professores de LI</b> .....	84

## 1 INTRODUÇÃO

Professor – profissão de importância imensurável, pelo menos em termos de discurso, mas que, na prática, encontra-se em situação que denota descaso. Não obstante sua amplitude territorial, suas riquezas naturais, bem como seu avanço em determinadas áreas, o Brasil ainda é cenário de uma educação que vive uma crise séria há muitos anos.

Existem várias supostas razões subjacentes para tal crise. Não raramente, escuta-se/lê-se que a mais crucial delas estaria atrelada à “ineficiência” do professor em atuação. Inúmeros são os estudos que abarcam, em seu escopo, questões acerca da educação no Brasil. Todavia, muitas de tais pesquisas não chegam a investigar, com profundidade, os fatores responsáveis por suposta “ineficiência” ou “deficiência”. Ser professor, no contexto brasileiro, é ter que lidar com uma série de tarefas burocráticas, além das pedagógicas, sem falar na carga horária extensa, em que muitos docentes são obrigados, no intuito de obter uma remuneração no mínimo digna, a cumprir funções extras. Contudo, esses não são os únicos agravantes. O professor também precisa enfrentar problemas decorrentes da indisciplina, constante no atual cenário da educação brasileira, bem como a violência escolar, tanto física quanto moral, dentre outros aspectos não menos preocupantes.

É sabido que, para um país alcançar o seu desenvolvimento, é preciso investir na educação, sendo esta um encargo do Estado. O investimento na educação deve ser feito em todos os níveis, desde a base até os cursos de formação continuada. É preciso, pois, impulsionar o processo educacional e, acima de tudo, investir naqueles que são os responsáveis, ou mediadores, do processo formal de ensino-aprendizagem, os educadores.

A formação inicial dos educadores tem sido caracterizada como precária. Sendo assim, acredita-se que a formação continuada pode desempenhar um papel crucial neste panorama que anseia por melhorias educacionais. A esse respeito, Costa e Farias (2009, p. 1), ressaltam:

[...] uma formação em serviço que possibilita a constituição do professor como um docente intelectual crítico transformador, através de um exercício sistematizado de reflexividade sobre a sua práxis pedagógica, orientado pela unidade teoria-prática, contribuindo, assim, para a autonomia docente. O que possibilitará a este professor tornar-se o sujeito-autor do seu processo de formação continuada, a tornar-se um profissional da educação.

Indo ao encontro da citação supramencionada, entende-se que os cursos de formação continuada e/ou de formação em serviço oferecem a possibilidade da retomada da reflexão profissional, criando oportunidades significativas para que os professores se questionem acerca de suas crenças e suas implicações no fazer pedagógico, pois a atual conjuntura exige que antigos padrões formativos mudem, transformando processos tradicionais, ou seja, um ensino normativo da língua, totalmente desvinculado do contexto em que está inserido, em outras/novas práticas. Nesta perspectiva, o professor poderá usufruir de profícuas oportunidades para ponderar sobre sua formação, a partir de seu fazer e em consonância com os saberes construídos ao longo do processo formativo.

Pesquisadores como Celani (2002); Gimenez, Jordão e Andreotti (2005); Jordão (2005) e Pimenta (1999), apontam para a precariedade do ensino de línguas no Brasil e afirmam que há uma descrença generalizada, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos em relação ao ensino comunicativo de um idioma no setor público, tendo em vista os numerosos grupos em sala de aula, a pequena carga horária da língua estrangeira (LE) na grade curricular das escolas de ensino fundamental e médio, além da infraestrutura deficitária. Acrescenta-se a tais fatores, o baixo nível de proficiência linguística de muitos docentes e a falta de domínio de metodologias adequadas, muito provavelmente pela ineficiência de sua formação. Ciente disso, o presente estudo buscou verificar os reflexos das crenças de professores de LE acerca de sua formação (inicial e/ou continuada) na prática pedagógica, mais especificamente em relação ao ensino de inglês, tendo como *locus* escolas da rede pública municipal da cidade de Pelotas, RS.

O suposto desencanto dos professores em relação ao ensino de LE, especialmente em escolas da rede pública de ensino, muitas vezes já está enraizado nas crenças desses profissionais, desde sua formação inicial. Sabe-se que muitos terminam suas formações iniciais – cursos de Licenciatura, principalmente – despreparados para lidar com as adversidades que a prática lhes impõe. Moita Lopes (2003) pontua que os professores de línguas, inseridos em um mundo globalizado, devem ensinar mais que um código linguístico, por estarem incumbidos de proporcionar aproximações com culturas, política e vida social, apesar dos distanciamentos não apenas geográficos. O posicionamento do autor suscita questionamentos, a saber: Estão esses professores preparados para tal incumbência? Em que medida os cursos e programas de formação docente provêm

suporte para a sua efetiva atuação? Esta pesquisa intenta obter dados consistentes que venham a apontar não respostas definitivas, mas, minimamente, indícios plausíveis que deem conta, ainda que parcialmente, de tais indagações.

O ensino de línguas, não só a nacional, mas também as estrangeiras, não deve ficar reduzido a mera transmissão de conhecimentos gramaticais, pois é por meio da língua/linguagem como um todo que é possível interagir com o mundo (físico e virtual) em que se vive, negociando sentidos e construindo novos conhecimentos. Contudo, apesar da mudança em relação ao ensino de línguas exposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), ainda se depara com um ensino desvinculado de sentido funcional<sup>1</sup>. Acredita-se que os problemas anteriormente mencionados podem ser amenizados por meio de políticas que promovam e fomentem a formação continuada dos profissionais da educação, oportunizando o incremento de processos reflexivos que possam culminar em ações transformadoras do fazer pedagógico. Resta, por conseguinte, interpretar as crenças e perspectivas dos professores de ILEM a esse respeito, ponto este que será foco de atenção no seguimento desta pesquisa.

Situada teoricamente na linha de Linguagens e interseccionada com a linha de formação docente, esta investigação se justifica, principalmente, pelo reconhecimento da necessidade de estudos, cujo escopo abarque questões pertinentes à formação docente (inicial e continuada), de modo geral, bem como perspectivas referentes ao processo de formação de professores de inglês como LE em particular, e possíveis reflexos em suas práticas pedagógicas.

Segundo Pimenta e Ghedin (2002), no mundo contemporâneo, a ampliação, em termos quantitativos, dos sistemas de ensino não tem correspondido a um resultado formativo, de cunho qualitativo, adequado às exigências da população envolvida, nem tampouco às demandas sociais, passando a exigir uma nova identidade profissional do professor.

---

<sup>1</sup> Sentido funcional, também pode ser chamado de pragmático-funcional, trabalha com textos autênticos sobre a comunicação cotidiana (formulários, anúncios, e-mails, cartas, prospectos, receitas, etc.) Que tem por objetivo promover atividades que levem o aluno ao aprendizado do entendimento da língua como ela realmente é usada na cultura-alvo. Nesta abordagem, o aluno é percebido como um parceiro ativo que deve ser motivado a descobrir e aprender de forma consciente (cognitiva) e criativa a língua estrangeira. Assim, o professor não é mais um transmissor de conhecimentos. Este assume a função de orientador e facilitador nos processos da aprendizagem, e, através de atividades em grupos, passa a promover a interação social na língua-alvo.

Dados oriundos do estudo de Cunha e Pachalski (2007) apontam para o fato de que o ensino da língua inglesa, em escolas regulares da cidade de Pelotas, por muitas vezes, é desvalorizado, não apenas na perspectiva dos alunos, como na própria grade curricular, onde está prevista uma carga horária diminuta para o desenvolvimento dos conteúdos, das competências e habilidades referentes à aquisição do idioma. Ademais, a precária estrutura e a falta de material didático adequado contribuem para a desmotivação do professor e do aluno.

De acordo com Cunha (2003), a formação do professor é um processo contínuo, que não se pode limitar à formação inicial oferecida pelas universidades. Ao participar de programas de formação continuada, que supostamente instigam processos reflexivos, o professor percebe a existência de uma gama de possibilidades de mudanças que possam contribuir para o incremento de sua prática pedagógica. A reflexão sobre o fazer docente, bem como a concepção de “professor reflexivo”, constitui importante espectro investigativo que vem ganhando crescente atenção de pesquisadores das áreas de Educação e Linguística Aplicada, uma das questões para as quais se voltam as lentes analíticas neste estudo.

Enfim, a investigação ora apresentada concentra sua relevância no que concerne ao processo de formação continuada de professores de língua inglesa da rede municipal de Pelotas, RS, assim como suas possíveis implicações na prática docente. Neste sentido, seus dados, uma vez compartilhados e discutidos dentro do universo escolar e acadêmico, poderão contribuir como fonte de consulta para planificação de medidas e políticas que venham a oportunizar (quicá fomentar) o acesso de professores da rede a programas de formação continuada.

A fim de vislumbrar a contemplação do objetivo geral da pesquisa, buscou-se atender os objetivos específicos, a saber: (i) Identificar, a partir da captura de seus dizeres, indícios de crenças, de um universo amostral de professores de inglês como LEM, acerca da natureza e relevância da formação docente (inicial e continuada), incluindo dados pertinentes de como a enxergam e como a idealizam; (ii) investigar, junto a tais professores, suas perspectivas em relação ao seu próprio processo de formação e suas implicações na sua prática pedagógica; (iii) observar as aproximações e os distanciamentos entre as perspectivas dos professores informantes que se engajaram em programas ou cursos de formação continuada e aqueles que, por motivos a serem investigados, privaram-se de tal engajamento; e (iv) verificar, a partir das considerações dos professores de LEM investigados, a

existência de políticas e ações efetivas de fomento à formação continuada, no âmbito municipal e institucional, e suas supostas contribuições para a melhoria das práticas de ensino no contexto escolar.

## **2 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA**

Neste capítulo da minha dissertação, usarei a primeira pessoa do singular, visando aproximar o leitor da minha trajetória de vida. Acredito na importância de o leitor deste estudo entender minhas motivações que me levaram ao assunto em pauta.

Durante toda minha trajetória como estudante sempre frequentei a escola pública, e, com o tempo, pude observar a sua decadência desde a precária infraestrutura até a desmotivação dos educadores que nela atuam. Deste modo, objetivando entender um pouco mais como os professores se sentem diante de tal realidade, além de ter a esperança de poder contribuir para com a área, dediquei meus esforços na busca de algumas respostas.

Desde pequena sempre demonstrei a necessidade de estar em constante aprendizado. Mesmo antes de saber ler ou escrever costumava sentar ao lado de meus irmãos, quando faziam seus deveres de casa, para “estudar”, pois o mundo das letras e de aprender e ensinar já me encantava. Costumo dizer que meus primeiros professores foram meus irmãos, que com a maior paciência do mundo, costumavam me ajudar, ensinando-me letras e números. Foi assim que desenvolvi o hábito da leitura, com histórias contadas para mim e que, mais tarde, as reproduzia de forma impecável, como se estivesse realmente lendo.

Aos cinco anos ingressei na escola, uma pequena escola estadual que ficava próxima da minha casa, na qual meus irmãos também estudavam e onde minha mãe fazia parte do Grupo de Pais e Mestres. Por seu turno, a escola para mim era quase mágica, nunca me esquecerei da Tia Terezinha. Afinal, quem consegue esquecer a sua primeira professora? Tia Terezinha era uma moça de uns 30 anos, com voz doce e muito dedicada à profissão que escolhera.

Foi também nesta mesma época que comecei a dar minhas primeiras aulas. No dia das crianças do ano de 1988, ganhei um quadro negro, que foi muito útil para que eu pudesse lecionar para a Pity e o Espeque, meus cachorros, que ficavam por horas sentados, atentos às minhas lições. Antes mesmo do final do meu primeiro

ano de escola, eu já lia perfeitamente e pude me encaminhar, sem problemas, à primeira série do ensino fundamental.

Quando estava na metade da segunda série, minha família mudou-se para a cidade de Rio Grande, que fica a uns 60 quilômetros de Pelotas. Meu pai trabalhava como conferente do Porto de lá, portanto, nossa mudança facilitaria em sua locomoção. Como minha mãe tinha antipatia pela cidade de Rio Grande, nos mudamos para o balneário da cidade, a praia do Cassino, onde ingressei na minha segunda escola, também estadual e pequena, chamada Silva Gama. Confesso que a mudança não me afetou, pois sempre fui uma criança bastante comunicativa e extrovertida. Foi nesta escola que tive meu primeiro contato com aulas de inglês. Costumava gostar muito das aulas, a professora sempre trazia curiosidades da cultura inglesa, o que foi aguçando meu interesse pelo idioma. Contudo, na praia não havia nenhuma escola de idiomas e ficava bem difícil minha mãe me levar ao centro da cidade para ir a uma escola. Com as aulas de inglês, comecei a me interessar por filmes e músicas no idioma. Além disso, a irmã mais velha de uma colega de escola começou a me dar aula particular de inglês na minha casa.

Quando eu tinha oito anos de idade, a escola de idiomas Yázigi abriu uma sede na praia do Cassino e eu fui a primeira aluna. Desta forma, minha paixão pelo idioma cresceu ainda mais. Porém, as discrepâncias de realidade de ensino começaram a surgir. Não entendia o porquê de ter um ensino tão repetitivo na escola regular e muitas vezes enrijecido.

Aos doze anos, voltamos para Pelotas e minha mãe me matriculou na Escola Estadual Assis Brasil, incluindo meus estudos do ensino fundamental e também do médio. Quando terminei o ensino médio já tinha certeza do que eu queria para meu futuro, queria ser professora, profissão tão nobre, porém, tão pouco valorizada.

Ora, na concepção de Paulo Freire (1991, p. 32):

[...] ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde [...]. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

No ano de 2000, ingressei na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), mais precisamente no curso de Letras – Habilitação em Inglês e Literaturas da Língua Inglesa. Durante os anos de faculdade minha inquietação em relação ao ensino de



línguas nas escolas públicas continuava, e quando me deparei com o estágio essa inquietação aumentou ainda mais.

Em 2007, mudei-me para Sidnei-Austrália, onde morei por dois anos e pude ter contato com pessoas de diversos lugares do mundo, que, assim como eu, não tinham o inglês como língua materna, e que, surpreendentemente, nunca haviam feito um curso livre de idiomas, mas que, mesmo assim, tinham fluência no idioma adquirido na escola regular. Diante disso, meu questionamento quanto ao nosso ensino de idiomas nas escolas públicas brasileiras aumentou, e decidi que, quando voltasse, faria uma pesquisa mais abrangente a respeito do tema.

Após meu retorno, cursei uma especialização em Linguística na UFPEL e, no ano de 2014, ingressei no mestrado em Educação de Tecnologias no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Decidi, então, focar meus esforços na busca de respostas às minhas inquietações. Nesta direção, investigar a formação de professores de língua inglesa da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas, RS, transformou-se em meu objeto de pesquisa.

Ratifico que a instituição pública fez parte da minha rota educacional até mesmo na graduação, portanto, compreendo o valor do ensino público para uma família que não tem condições de proporcionar um ensino particular para seu filho e que espera, em troca de inúmeros impostos que paga, um ensino público de qualidade. Diante disso, reafirmo meu desejo de contribuir para o desenvolvimento efetivo deste ensino, crendo, na possibilidade de ser um ensino gratuito de qualidade, onde todos possam ter condições iguais tanto de ensino, como de infraestrutura e salário justo para os professores.

Em suma, tentei apresentar uma breve narrativa de minha vida pessoal e acadêmica, mas, acima de tudo, demonstrar o quão próximo de mim sempre estive o “ensinar” e o “aprender”.

### 3 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção, serão apresentados estudos significativos verificados na literatura, cujo escopo tem pontos de intersecção com esta pesquisa. Foram investigados artigos, teses e dissertações, com o objetivo geral voltado para a formação (inicial e/ou continuada) de professores.

O estudo realizado por Roberta Rotta Messias de Andrade (2006), intitulado *A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação entre os anos de 1999 e 2003*, teve como finalidade mapear as dissertações e teses sobre a formação de professores, defendidas no período de 1999 a 2003. A investigação identificou que de um total de 1968 trabalhos, 294 abordaram o tema em questão, ou seja, 25% do total. As questões que nortearam a pesquisa foram: Quais os principais temas e subtemas nos estudos de formação de professores? Quais os tipos de pesquisas utilizados nestes estudos? Quais as formas de coletas de dados utilizadas nestas pesquisas? Quais autores em que os discentes se apoiaram para realizar suas pesquisas? A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica, a qual permitiu examinar resumos de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação que continham as seguintes palavras-chave: formação de professores, formação docente, formação inicial, formação continuada, formação pedagógica, formação de alfabetizadores, prática docente, representação docente, professor, condição de trabalho docente, trabalho docente e identidade docente. Os resumos foram divididos em três grupos: formação inicial, formação continuada e identidade e profissionalização docente. No que tange à formação continuada, 254 trabalhos abordaram o tema, sendo 56% subdividido em projetos, propostas, programas e políticas e 44% em saberes e práticas pedagógicas. O estudo também mostrou que o interesse acerca da formação continuada aumentou de 12% em 1999 para 42% em 2003. Além disso, esse estudo permitiu detectar os autores mais citados como Vygotsky, Paulo Freire, Nóvoa, Schön e Bakhtin.

Outro estudo relevante, intitulado *Necessidades docentes de formação*, produzido por Beatriz Soares Nogueira (2005), de FCT/UNESP – Presidente Prudente, visou conhecer e compreender o quadro atual de formação continuada dos docentes de uma escola estadual de uma cidade interiorana considerada polo regional do noroeste do estado de São Paulo. Tal estudo predominou identificar as

necessidades dos professores em relação a sua formação continuada, além de apontar os problemas vivenciados tanto pela escola como pelos professores em sala de aula que impediriam a efetiva melhora da sua prática docente. Os dados coletados demonstraram, a partir da fala dos próprios professores, que todos reconhecem a importância da formação continuada, contudo, esta não poderia ser vista como a “única salvação” do sistema educacional. Somado a isto, muitos salientaram não possuírem estímulos socioeconômico ou político para buscarem uma formação continuada. No que diz respeito aos conhecimentos necessários para suprir as lacunas encontradas no exercício de suas funções, apontaram acreditar que o estabelecimento escolar é o lugar pertinente para esta formação, por sentirem-se à vontade e seguros. A autora deixa claro que, no desenvolvimento de seu trabalho, o caráter complexo e específico das necessidades docentes, muitas vezes, não vem ao encontro daquelas desenvolvidas pelos responsáveis dos projetos de formação.

O texto *Saberes e práticas docentes: repensando a formação continuada em nível de pós-graduação*, de Maria Cristina Ribas Rosinski (2004), buscou investigar a necessidade que alguns docentes apresentam em dar continuidade a sua formação profissional em nível de pós-graduação, e, ainda, conhecer e compreender os motivos que os levam a fazer suas escolhas formativas e o que isso representaria nas suas práticas pedagógicas diárias. A autora optou por utilizar o método biográfico história de vida, com entrevistas semiestruturadas gravadas, de relatos orais e escritas autobiográficas, a fim de verificar a aproximação da história de vida dos sujeitos da pesquisa a sua trajetória profissional, abarcando suas (re)significações ao longo de sua formação. Participaram dessa pesquisa quatro professoras pertencentes, respectivamente, às redes federal, estadual, municipal e particular, com diferentes tempos de docência, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, RS. Na perspectiva das docentes, os conhecimentos oriundos da pós-graduação podem oferecer elementos que enriquecem a prática pedagógica, uma das razões pelas quais essas informantes reconhecem ser indispensável o processo de formação continuada. Os dados revelam também que esses conhecimentos serão validados caso os docentes, em seu processo de formativo, repensem os saberes (re)construídos e o próprio fazer pedagógico.

O estudo intitulado *Formação continuada: uma ressignificação da prática docente*, de Mônica Cristina dos Santos Abreu (2006), apresenta uma pesquisa realizada com 103 professores de 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização da rede pública municipal de Duque de Caxias, RJ, tendo como objetivo refletir acerca da relação estabelecida entre as propostas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e suas implicações na prática desses educadores. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários estruturados, contendo perguntas abertas e fechadas, aplicados tanto para professores quanto para gestores, haja vista que o estudo tinha a intenção de analisar o ponto de vista de ambos os grupos, cotejando informações e possibilitando o esclarecimento e a compreensão das necessidades existentes. Os resultados apontaram que a maioria dos profissionais costumava participar das propostas de formação continuada, acreditando que poderiam contribuir para o aperfeiçoamento de suas práticas. Não obstante as crenças dos professores investigados, a autora chegou à conclusão que, justamente, a falta de condições dos recursos humanos e de infraestrutura, assim como a incompatibilidade das propostas apresentadas nas formações com a realidade das escolas/turmas, foram as principais razões em coexistir as dificuldades reais em termos de aplicação dos novos conhecimentos articulados nos eventos de formação promovidos à prática docente.

Já o estudo de Patrícia Duarte Garcia (2014), epigrafoado *Refletindo sobre as crenças de alunos-professores de Espanhol como Língua Estrangeira acerca dos processos de formação e ensino-aprendizagem em contexto de EaD*, tem como foco principal questões pertinentes às perspectivas e crenças de alunos-professores de um curso de Licenciatura em Espanhol como língua estrangeira, na modalidade de Educação a Distância (EaD). Para tanto, a fim de buscar compreender quem são os discentes dessa atual modalidade de ensino, como encaram seu processo de formação e como enxergam o processo de ensino-aprendizagem realizado fundamentalmente no ambiente virtual, mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a pesquisadora teve como norte de seu estudo os seguintes questionamentos: Como acreditam aprender os professores de Espanhol como LE em formação por meio da modalidade de EaD? Por quais razões alguns de tais alunos-professores dizem aprender e outros não? Quais recursos e/ou ações facilitam a aprendizagem dentro de ambientes virtuais de ensino, na visão dos

sujeitos da pesquisa? A pesquisa, de caráter qualitativo e interpretativo, fez uso de questionários contendo questões abertas e entrevistas semiestruturadas aplicadas a quatro alunas de idades entre 21 e 60 anos do curso a distância de uma Universidade Federal localizada no sul do país, compondo os dados do estudo que foram tratados pelo método de análise de conteúdo.

Observa-se que o estudo de Garcia (2014) capturou indícios significativos de crenças como os das informantes que apontam os aspectos sobre a aparente facilidade conferida aos cursos EaD, no entanto, tal crença é desfeita a partir da experiência das informantes como alunas de EaD. Na modalidade a distância, a autora também coletou indícios de prováveis crenças como a complexidade do ensino a distância e o grau de comprometimento exigido pelo aluno nesta modalidade. Quando a autora se debruça sobre as diferenças, em termos de eficácia, entre a educação presencial e a educação a distância, também se constata a presença de crenças em relação à resolução das dúvidas dos alunos no ensino presencial, feita de forma rápida e, de igual modo, o contato direto com professores e colegas que se dá de modo mais efetivo. Da mesma forma, foi levantada a questão da autonomia, dedicação e comprometimento do aluno como características imprescindíveis de alunos de EaD. Garcia (2014), conclui seu estudo, apontando que a articulação entre as crenças dos sujeitos da pesquisa e as teorias formais contribuem para a planificação de soluções educacionais que contemplam, de forma mais satisfatória, as expectativas dos alunos da EaD em processo de formação docente. Uma vez investigadas, criteriosamente, as perspectivas do público em questão, visam as ações que podem ser planejadas no sentido de propiciar um processo formativo efetivo, além de minimizar o índice de evasão, consideravelmente alto na modalidade EaD.

Para além dos estudos aqui registrados, sublinha-se a pertinência para que seja desenvolvido um número crescente de pesquisas, cujo escopo abarque questões concernentes à formação docente e o reflexo das crenças neste processo. Para tanto, na tentativa de embasar a presente pesquisa, passa-se, a seguir, explanar conceitos dos diversos autores da literatura, os quais servirão como delineamento teórico do estudo ora proposto.

## 4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção do estudo concentra temas considerados, pela pesquisadora, fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, sustentando, posteriormente, as escolhas metodológicas.

### 4.1 PANORAMA HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Para que se possa debruçar o olhar sobre novas perspectivas e abordagens formativas, é importante entender o passado, pois, a partir dele, pode-se refletir sobre o presente e perspectivar sobre o futuro. Haja vista este estudo direcionar seu foco para a formação de professores de língua inglesa faz-se pertinente abordar, ainda que de modo sucinto, um panorama histórico da formação docente no Brasil.

Segundo Fiorin (2006), os primeiros cursos de Letras foram instituídos, a princípio, nas antigas faculdades de Filosofia e proporcionavam a formação docente nas áreas de línguas antigas (latim) e literaturas. Nesta época, ou seja, por volta de 1930, as licenciaturas eram formadas por três anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas pedagógicas. Ora, a partir da adoção de um currículo estruturado dessa forma, criou-se uma espécie de lacuna entre teoria e prática, obstando uma formação docente integral.

Por muito tempo, a necessidade de reformulação dessa estrutura curricular foi ignorada pelas autoridades governamentais. Contudo, a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) permitiu a contemplação das necessidades regionais. A respeito disso, a Lei nº 9.394/96 em seus artigos 61, parágrafo único, incisos II e III e 62 assevera que:

A formação de profissionais da educação deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino, devendo, ainda, esta formação ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996).

Importa destacar que foi em 1931 que vigorou o Estatuto das Universidades Brasileiras, implementando objetivos distintos de formação, ou seja, o Bacharelado, destinado à formação de cientistas e a Licenciatura, à formação de educadores.

Contudo, apesar das mudanças conceituais criadas a partir do Estatuto, os cursos de Licenciatura se mantiveram distanciando teoria e prática. Assim sendo, surgiram cursos externos que ofereciam treinamento específico, os quais, por sua vez, eram valorizados pelos Programas de Licenciatura em Língua Estrangeira. Conforme pontua Vieira-Abrahão (2010, p. 226),

[...] a universidade ainda oferecia uma base teórica aos futuros docentes, as escolas de línguas passaram simplesmente a “treinar seus professores”. Surgiu nesta época o tal do treinamento, entendido como a preparação do professor para as atividades a serem desenvolvidas a curto prazo. Envolve conceitos, princípios, procedimentos e estratégias, elaboradas por especialistas, que são introduzidos, de forma descendente e prescritiva aos professores, os quais devem segui-los e implementá-los em suas práticas.

Por sua vez, tal treinamento estava atrelado ao desenvolvimento do conhecimento do idioma a ser ensinado, com um período reduzido de apenas uma semana, onde os professores tinham uma postura de técnico, detentor de conhecimentos que seriam repassados, mecanicamente, para os seus alunos.

#### 4.2 ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

A trajetória do ensino de LEM inicia em 1855, quando existia um currículo plurilíngue, com a oferta de francês, inglês e alemão, em três anos, em caráter obrigatório, seguindo os mesmos padrões e práticas de ensino das ditas línguas mortas (latim e grego), com enfoque na gramática e tradução, a fim de facilitar o acesso a textos literários. Já em 1931, com a Reforma Francisco de Campos, institui-se o incentivo ao ensino das LEMs e a recomendação do uso do Método Direto, mudando o foco para o desenvolvimento da habilidade oral. Com a Lei Orgânica de 1942 (Reforma Capanema), institui-se o ginásio, com duração de quatro anos, e o colégio, com duração de três anos, sendo esta a época áurea do ensino de LEMs, tendo em vista o significativo aumento da carga horária semanal (cerca de 20% da carga horária total). O ensino da língua inglesa torna-se obrigatório a partir do segundo ano do ginásio e nos dois primeiros anos do colégio. Contudo, a insistência na adoção do Método Direto e o desdobramento dos objetivos de ensino em instrumentais, educativos e culturais são transformados, na prática, como uma forma simplificada do método de leitura.

Em 1961, há uma descentralização do ensino, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 (BRASIL, 1961), e as línguas perdem seu caráter obrigatório e passam a ser disciplinas complementares ou optativas. Porém, em 1971, a Lei Federal nº 5.692 (BRASIL, 1971) estabelece a distinção entre 1º e 2º graus, incluindo a obrigatoriedade de uma LEM no 2º grau. Nesta mesma época, tem-se a criação do Conselho Federal de Educação. Contudo, a responsabilidade por decisões sobre o ensino da língua estrangeira passa a ser dos Conselhos Estaduais de Educação. Cabe ressaltar que a LDB do início da década de 60 reduziu o ensino de línguas a menos de dois terços do que foi durante a Reforma Capanema, fato que instiga reflexão.

Com a LDB de 1971, o ensino é reduzido de 12 para 11 anos, introduzindo-se o 1º grau, com oito anos de duração e o segundo, com três, havendo, desta forma, uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira. Muitas escolas retiram, a partir de então, a língua estrangeira do 1º grau e, no 2º grau, oferecem apenas uma hora/aula por semana, não extrapolando, por vezes, o período de um ano. A partir da reforma da LDB, em 1996, o ensino da língua estrangeira ganha destaque e é integrado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assumindo uma condição indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas, propiciando sua integração ao mundo globalizado. Com a retomada do currículo plurilíngue, o ensino de línguas recebe certa importância, passando a ter caráter obrigatório a partir da 5ª série (atual 6º ano) do ensino fundamental, como aponta o artigo 26, § 5º, apresentado a seguir:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p.9).

No que concerne ao ensino médio, o art. 36, inciso III, destaca que “[...] será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996).

Em 2004, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na tentativa de colocar em prática o que estava prescrito na LDB, além de elucubrar sobre a realidade educacional brasileira. Os PCNs têm os seguintes objetivos:



[...] apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 8).

Previsto na LDB, os PCNs focam na elaboração de orientações gerais e específicas para cada uma das disciplinas do currículo escolar. No que tange ao ensino de uma Língua Estrangeira, são apontadas inúmeras vantagens de uma educação que tem como foco principal o interesse dos alunos, como o desenvolvimento das habilidades comunicativas, ponto este que também está descrito na LDB, e a ampliação cultural e compreensão das diferenças linguísticas. Em suma, entende-se que as aulas de LE devem fomentar o interesse dos alunos, promovendo situações para que esses construam e/ou reconstruam sua bagagem cultural e linguística. Nesta perspectiva, os PCNs destacam que:

[...] a disciplina de Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais (BRASIL, 2006, p. 91)

Cabe salientar que, como apontado nos PCNs, a LE tem, ainda, uma função inclusiva e de desenvolvimento da cidadania. Esta, por conseguinte, pressupõe o entendimento de que ser cidadão engloba vários aspectos, como a função que o aluno exerce dentro da sociedade em que vive. Neste sentido, a LE deve deixar de ser vista apenas como um “tapa buraco” no cronograma escolar, e receber a verdadeira atenção e prestígio, tanto por parte de outros educadores quanto dos gestores das instituições escolares. Às vezes, conforme assinala Celani (2009), nem mesmo os próprios professores de línguas têm noção do quanto a disciplina é importante para a inclusão social. A este respeito, a proposta dos PCNs é de:

[...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar sua importância; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de línguas estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face dos valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre letramento, multiletramento, multimodalidade e hipertexto e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas teorias (BRASIL, 2006, p. 122).

Posto isto, no que tange aos objetivos do ensino de LE propostos pelos PCNs, sublinha-se a importância de se ensinar uma visão mais ampla da linguagem,

entrelaçada aos contextos socioculturais, a fim de destacar o conhecimento prévio dos alunos, ou seja, sua “bagagem” cultural e, a partir disso, promover o estabelecimento de relações com o que se pretende ensinar. Ainda recorrendo ao texto veiculado nos PCNs:

[...] os novos conhecimentos introduzidos em determinada prática sociocultural ou determinada comunidade de prática entrarão numa inter-relação com os conhecimentos já existentes. Nessa inter-relação entre o “novo” e o “velho”, ambos se transformam, gerando conhecimentos “novos” (BRASIL, 2006, p. 109).

Logo, a incorporação do “novo” partindo do “velho” torna-se aparentemente mais fácil, visto que não se abandona o conhecimento prévio. Este é, por conseguinte, reconstruído. Ou, em outras palavras, utilizar tudo aquilo que o aluno já domina, para poder agregar novos conhecimentos, parece ser a maneira mais adequada no ensino de um novo idioma.

Os PCNs afirmam que o conhecimento passado em blocos de conteúdos gramaticais somado à redução linguística são formas de aprendizagem que têm sido observadas no processo de ensino-aprendizagem de LE por anos. Contudo, apesar dessas abordagens terem algum grau de validade e talvez funcionarem na produção e na construção de conhecimento, quando se tornam maneiras únicas de ensino, podem resultar na solidificação de um raciocínio linear e pouco criativo por parte dos aprendizes. No que concerne à prática de ensino, cabe salientar que é importante que o professor tenha conhecimento linguístico e metodológico que ampare o uso da gramática não mais como o único meio de ensinar uma língua, descontextualizado e cheio de palavras soltas, sem quaisquer significados para os alunos.

É preciso, conforme a proposta educativa registrada nos PCNs, incorporar temas de interesse dos alunos que possibilitem o desenvolvimento de uma opinião crítica sobre sua sociedade e a sua ampliação da visão de mundo. Tal recomendação, cabe sublinhar, não se restringe a um ou outro componente curricular, mas a todos, incluindo as Línguas Estrangeiras Modernas, cujo ensino deve contemplar também o objetivo maior da educação, qual seja: “formar cidadãos críticos, capazes de refletir sobre a própria vida e sobre a sociedade em geral” (BRASIL, 2006, p. 34). Para tanto, também é sugerido, no referido documento, que se trabalhe, concomitantemente, com aspectos linguísticos pertinentes à LE-alvo, temas como: “cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/

interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais” (BRASIL, 2006, p. 112).

Não menos importante, destaca-se a função de motivador do professor de línguas, o qual deve ser capaz de promover o entendimento de seus alunos acerca da importância, em termos cognitivos e, possivelmente, profissionais e sociais, da aprendizagem de um ou mais idiomas estrangeiros, justificando sua pertinência na grade curricular.

### 4.3 FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo definição da Comissão Interministerial para o Emprego (CIME), citada por Soares (2014, p. 1), formação, no seu contexto geral, significa:

[...] conjunto de atividades que visam à aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento, exigidos para o exercício das funções próprias de uma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de atividade econômica.

Ressalta-se que o foco desta pesquisa recai sobre um tipo específico de formação, qual seja, a docente, razão pela qual se restringirá o escopo do referido conceito ao campo da educação formal.

De um modo geral, as pesquisas na área de formação docente têm abordado, com maior ou menor profundidade, as transformações que o perfil do docente vem sofrendo e em que medida os processos formativos desempenham seu papel nesta direção. Com as mudanças tecnológicas, econômicas, políticas e sociais, o conceito de formação também tem sofrido alterações, suscitando, ainda, estudos sob outras/novas perspectivas, opondo-se a abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana.

O interesse pela formação docente tem despertado a atenção de diversos autores, como: Nóvoa, Pimenta, Leffa, entre outros, há muito tempo. A crise educacional, somada ao descaso com os professores, tem fomentado a discussão acerca do futuro da educação no Brasil. Conforme destaca Nóvoa (1999), a questão do trabalho docente ganhou destaque nos meios de comunicação nos últimos tempos. O autor ainda acrescenta que, poucas vezes na história, falou-se tanto na função de corresponsável do professor na construção do futuro. Neste sentido, parece razoável inferir que o investimento em sua formação pode contribuir

sobremaneira para minimizar os problemas sociais. Porém, pouco tem sido feito em relação à educação, a qual se encontra maltratada e ineficiente em todos seus âmbitos.

É comum em discursos de professores a menção ao “desprestígio” da profissão, revelando, ainda, que, no meio educacional, muitas são as insatisfações e os conflitos vivenciados por esses profissionais. O professor que viveu os “anos dourados” de sua profissão, hoje, vive o desafio de resgatar um pouco da sua identidade. É a partir da década de 1990 que, no Brasil, surgem pesquisas com novos enfoques, voltados para compreender a prática e os saberes pedagógicos, além de dar destaque aos estudos da formação pós-inicial. Nesta perspectiva, Nóvoa (1995, p. 22) assevera que

[...] a década de 90 será marcada pelo signo da formação continuada de professores. Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação continuada.

Neste contexto, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida e suas crenças. Estas crenças docentes, reitera-se aqui, configuram-se como alvo desta investigação. Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores, que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. O mesmo autor ainda acrescenta que esse movimento surgiu "num universo pedagógico, numa ânsia de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores." (NÓVOA, 1995, p. 19).

Por sua vez, Pimenta (1999, p. 18), a respeito da formação docente, pontua que:

[...] do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. [...] espera-se da licenciatura que se desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres

docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

A mesma autora defende a necessidade de repensar a formação do professor, tendo em vista o papel que lhe é dado atualmente. Pois, apesar da constante desvalorização profissional e das teorias que o enxergam como mero transmissor de conhecimento, professorar, como a autora mesmo diz, pressupõe muito mais que isso. Na sociedade contemporânea, cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto “mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares.” (PIMENTA, 1999, p. 15).

De acordo com Contreras (2002, p 103), “Em uma sala de aula acontecem muito mais coisas do que se poderia prever e manipular em um esquema de relação entre ações educativas e efeitos pretendidos”. Na prática, conforme também apontam Piconez (1991) e Pimenta (1999), os cursos de formação não preparam os futuros professores para as adversidades do fazer pedagógico, porque têm como base um currículo formal distanciado da realidade escolar. Desta forma, deixam de captar os contrassensos presentes na prática social de educar, pouco colaborando para a composição de uma nova identidade docente.

Somado à questão da identidade docente, emerge o conceito de professor reflexivo (SCHÖN, 2000), ou seja, aquele que reflete acerca da sua própria prática.

Para Pimenta (1999, p. 30):

[...] a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

Segundo Santos (2002), a prática docente é um enfrentamento de situações nas quais concorre uma série de fatores que não permitem estabelecer com clareza um problema que coincida com soluções dispostas, ou seja, na prática do dia a dia, o professor, em seu contexto escolar, vai construindo um conhecimento muito particular, na medida em que busca soluções para seus problemas de sala de aula e utiliza o espaço escolar como lugar de aprendizado, trocando experiências com outros colegas e alunos.

Em suma, o atual cenário educativo no Brasil demanda uma formação na tendência reflexiva, configurando, assim, uma política de valorização do

desenvolvimento pessoal e profissional, transformando o local de trabalho desses profissionais em um lugar de troca mútua, de reflexão, que pode ser claramente definido como "ressignificação identitária dos professores". A formação continuada fora do âmbito escolar tem sua importância. Não obstante, é no dia a dia, durante a jornada de trabalho, que a reflexão conjunta, contínua e formativa é capaz de promover transformações mais significativas na prática pedagógica (PIMENTA, 1999).

#### 4.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Quando se pensa o ensino de línguas em contexto escolar, pertinente se faz repensar o papel do professor nesse processo. Facilitador da aprendizagem, mediador, ou, numa visão tradicional, um mero transmissor de conhecimentos? Ora, sua prática pedagógica, por suposto, sofre influências de uma série de fatores, dentre os quais a sua formação talvez seja o mais determinante. Em que consiste e quem é o responsável por tal formação? A partir destes questionamentos, nesta seção, volta-se o olhar para a formação do professor de LE, sujeito foco de estudo desta pesquisa.

Tendo-se em conta as considerações de Leffa (2008) acerca da formação docente, pode-se dizer que esta é uma incumbência da universidade. Para o autor, a formação de um professor de línguas deve contemplar duas áreas do conhecimento, a língua e a metodologia, além de ter uma preocupação com o embasamento teórico que suporta a atividade desse profissional. Tal visão corrobora a de Llobera *et al.* (1995, p.139), segundo a qual a universidade é a única instituição capaz de realizar o que ela acredita ser uma "formação bem articulada de professores de língua estrangeira", ou seja, concreta, prática, adequada às necessidades de atuação dos docentes e que permita a integração dos conhecimentos teóricos com a prática, possibilitando, assim, a realização de seu trabalho com segurança. Paradoxalmente, muito se tem falado sobre a precariedade da formação inicial, a qual não estaria preparando o futuro professor para as adversidades do cotidiano de uma sala de aula, sendo essa, por conseguinte, uma das principais razões do caos educacional brasileiro.

Contudo, a questão da formação inicial e continuada não é a única a ser considerada. Conforme descreve Kelly (1969, p.242) em uma de suas frases muito

famosa, “As máquinas dominam as comunicações no mundo moderno. O ambiente Linguístico tem sido recriado artificialmente e o professor e o livro têm sido forçados a se integrarem a esses novos meios de transmissão.” Apesar de não ser tão recente, essa reflexão suscita repensar a tecnologia, a globalização e as formas de ensino-aprendizagem de línguas. Propõe-se, no entanto, a troca do termo “transmissão”, usado no final da citação de Kelly (1969), por “informação e comunicação”. O atual professor de LE está inserido neste cenário de acelerado avanço tecnológico e precisa buscar meios de se atualizar e adequar o seu fazer, lançando mão de novas ferramentas didático-pedagógicas.

Indo ao encontro das considerações da autora supramencionada, Souza (2013) também pontua a força que a globalização da informação vem exercendo sobre a sociedade, afetando também as formas de aprender e ensinar a LE. Neste sentido, o autor faz uma crítica ao modelo universitário de formação que divide teoria e prática, por muitas vezes desvinculadas e descontextualizadas. Para Tardif (2002), esse modelo de formação fragmenta o conhecimento e desconsidera a realidade dos alunos, ponto enfatizado nos PCNs e sobre o qual se deve refletir, haja vista o fato de que nenhum estudante é uma tábula rasa.

Além disso, importa refletir sobre os aspectos pertinentes a serem incluídos nessa formação. Para Volpi (2001), a formação do professor de LE deveria abranger três âmbitos: o linguístico, o pedagógico e o “personalógico”. Esses também podem ser comparados com os saberes da docência pontuados por Pimenta (1999), quais sejam: o saber do conhecimento, os saberes pedagógicos e o saber da experiência.

O primeiro âmbito – linguístico ou saber do conhecimento –, deveria permitir ao futuro professor a aquisição de uma base teórica, isto é, o conhecimento sólido da língua a ser ensinada e das teorias sobre como se aprende uma língua. Contudo, é importante salientar que o conhecimento não pode ser reduzido à informação. Neste sentido, o docente deve entender o papel do conhecimento no mundo atual. Já o âmbito pedagógico, ou saber pedagógico, seria a interação dos conhecimentos teóricos à prática de sala de aula. Assim, o professor em formação compreenderia as bases teóricas da didática e suas aplicações. Não é raro ouvir que o professor sabe a matéria, mas não sabe ensinar. Entretanto, não se pode esperar que a didática, propriamente dita, ofereça todas as técnicas necessárias para poder lidar com a prática pedagógica. O último âmbito, porém não menos importante, o “personalógico” ou o saber da experiência, abrangeria o aperfeiçoamento do

professor como pessoa, bem como a sua capacidade, moralidade, convicção, tato, aptidão e hábitos que correspondam à atividade construtiva, organizadora, comunicativa para poder ensinar, educar e ajudar os alunos a desenvolver suas potencialidades. Também aqui se pode mencionar a bagagem educacional desse professor, além da contínua reflexão sobre sua própria prática, pontos estes relevantes no seu processo de constante formação.

Quando se fala em constante formação, é relevante que o professor entenda que seu processo formativo não se esgota na sua formação inicial, mas que é apenas o primeiro passo de uma trajetória infinita na busca de uma ação pedagógica reflexiva e de qualidade. Atualmente, são oferecidos diversos cursos de formação continuada em nível de aprimoramento, aperfeiçoamento e pós-graduação, principalmente por universidades, além da promoção de outros espaços formativos no âmbito escolar. Como dito anteriormente, a educação passa a ter o foco das lentes e, com isso, cada vez mais escolas estão começando a investir no aprimoramento de seus profissionais, mesmo que, algumas vezes, de forma equivocada. Parece não haver mais lugar nas escolas e universidades para profissionais que não estão preocupados na qualificação, em buscar novas alternativas para suas práticas. Um exemplo disso ocorre na cidade de Pelotas, RS, cuja Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) oferece, anualmente, para seus professores, cursos, oficinas, palestras e encontros promovidos para informar, capacitar, e atualizar cada vez mais os docentes da rede pública municipal de ensino. A partir de tais iniciativas, por conseguinte, é possível contemplar o aprimoramento e a qualificação das práticas pedagógicas.

É razoável asseverar, com base no exposto, que a busca pela qualificação e pelo aperfeiçoamento deve ser uma constata na trajetória do educador de qualquer área do conhecimento, o que reverberará em uma prática pedagógica reflexiva e engajada. Celani (2001 apud PLACCO; SOUZA, 2006, p. 163) argumenta ser necessário ao professor de LE do futuro:

- (i) empenhar-se em afetar a vida de seus alunos (objetivo moral); (ii) aprofundar o conhecimento pedagógico (conhecimento mais sofisticado sobre ensinar e aprender); (iii) conscientizar-se sobre os amplos problemas da política educacional e desenvolvimento social; (iv) trabalhar de modo interativo e colaborativo; (v) aprender a trabalhar em novas estruturas – redes de aprendizagem; (vi) desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem; (vii) mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação.



Todos esses requisitos citados pela autora, à primeira vista, já refletem sua amplitude e relevância. Nessa perspectiva, ao professor não bastaria apenas ministrar sua aula em cumprimento a um cronograma preestabelecido. Seu papel deveria mover-se para além disso, abarcando aspectos atrelados a dimensões que não se restringem ao pedagógico *stricto sensu*, mas também ao campo social, cultural e político. Outro aspecto a ser considerado é que o professor do século XIX, o “conteudista”, “transmissor de conhecimentos”, em pleno século XXI, já não tem mais lugar. O profissional da área da educação, numa perspectiva mais contemporânea, deve ter uma postura reflexiva, participando ativamente de seu processo formativo, ao mesmo tempo em que oportuniza o compartilhamento, a negociação e a construção colaborativa de conhecimentos junto aos seus alunos. Segundo Vieira-Abrahão (2004), Gimenez (2002) e Magalhães (2002), ser reflexivo é condição indispensável para uma boa formação do professor de língua estrangeira. Cabe sublinhar que se entende a reflexão, nesse contexto, como imbricada à ação.

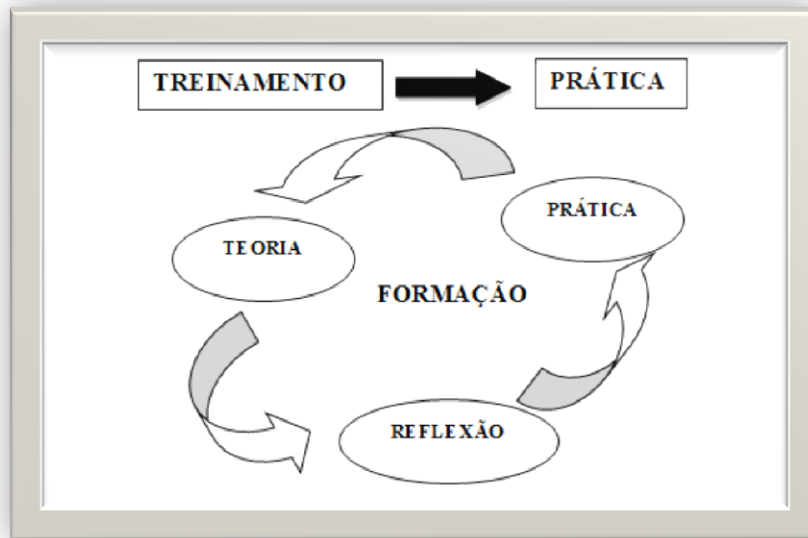
De acordo com Telles (2004, p.15),

[...] a reflexão crítica visa à reconstrução de representações prévias de professores por meio de interações, tendo comobase o sociointeracionismo discursivo, exercendo a função de reorganizador do conhecimento prático do professor, aliando-o ao conhecimento teórico formulando novos conceitos.

Importa destacar que a prática reflexiva, então apontada por Vieira-Abrahão (2004), Gimenez (2002), Magalhães (2002) e Telles (2004), deve ser um componente fundamental do processo formativo, o qual se distingue, sobremaneira, da visão rançosa aferida à noção de “treinamento”. Neste sentido, Leffa (2008, p.354-355) estabelece uma distinção entre *treinar* e *formar*. Segundo o mesmo autor, o termo *treinar* é definido como “o ensino de técnicas e estratégias pedagógicas que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, buscando resultados imediatos”. Já o termo *formar* refere-se “a uma preparação mais complexa do professor, a qual envolve a união do conhecimento recebido com o experimental e uma reflexão sobre estes dois tipos de conhecimentos, ou seja, uma preparação para o futuro”. Essa diferença conceitual contribui para distinguir o Instrutor de línguas e o professor de LE. A propósito, o professor de LE do século XXI ainda concorre com o “professor de LE” *freelance*, o qual tem conhecimento do

idioma, mas não tem a formação necessária para a prática, o que, por muitas vezes, acaba por desqualificar o profissional do ensino de línguas, que fica rotulado como aquele que efetivamente apresenta domínio linguístico sem, contudo, refletir sobre o seu fazer, o que remete à noção de instrutor supramencionada.

Leffa (2008) ainda faz uso da ilustração abaixo para representar a distinção entre formação e treinamento. A formação, como pode ser observada na Figura 1, é um processo contínuo representado por um círculo, podendo ter início em qualquer um dos três pontos. Em contrapartida, o treinamento ocorre de forma horizontal, desencadeando na prática.



**Figura 1 - Diferença entre formação e treinamento**  
 Fonte: Adaptado de Leffa (2008, p. 356).

Apesar dessa distinção conceitual e das mudanças sugeridas pela LDB de 1996, os currículos dos cursos de Licenciatura em Letras ainda permanecem tradicionais, podendo ser enquadrados no conceito de treinamento, dando pouca ênfase à reflexão. Ademais, em casos de Licenciatura mista, existe muito destaque à língua materna em detrimento da língua estrangeira, minimizando, desta forma, a reflexão acerca dos inúmeros aspectos constitutivos do ensino de LE. Em contrapartida, a nova realidade cultural e social demanda que o professor domine uma série de aptidões e funções que não sejam apenas de caráter cognitivo, mas, também, sociais e humanísticos. Daí a necessidade de um curso de formação que englobe ações que venham a contribuir para a formação de novas gerações de educadores comprometidos com a cidadania, sem, no entanto, deixar de lado o

objetivo de promover a reflexão, o compartilhamento e a aplicação dos conhecimentos teóricos de modo integrado à prática pedagógica.

Vieira e Gomide (2008, p.4) destacam, ainda, que a formação de professores constitui elemento essencial para se alcançar os objetivos pretendidos pela educação, “uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais”. Similarmente, Garcia (1999, p.34) foca-se na docência e salienta que, além de especialistas, conhecedores do conteúdo a ensinar, os professores devem ser “sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como ensinar”. Mais uma vez, então, o processo reflexivo parece estar implícito aqui, haja vista que a capacidade de transformar o conhecimento pressupõe reflexão e ação, ou, em outros termos, reflexão-ação ou ação reflexiva.

A partir do dizer de Freire (1997), entende-se que o professor forma-se na relação com o outro, aprendendo em comunhão, ou seja, na aprendizagem conjunta, que faz apelo à consciência (por que não dizer à reflexão?), aos sentimentos e emoções. Garcia (1999), ao conceituar a formação docente, também faz referência a implicações que envolveriam a ideia de coletivo, de inter-relações, acrescentado que

[...] a formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais o professor – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

No decurso deste estudo, foram considerados aspectos importantes concernentes ao tema formação discutidos acima, especialmente no que tange ao conjunto de atividades que visam ao compartilhamento e ao desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes, competências e formas de comportamento exigidas para o exercício das funções pertinentes à profissão docente, por meio de um processo de reflexão-ação individual e conjunta. Mais especificamente, o foco investigativo recaiu sobre o processo formativo do professor de LE. Neste sentido, cabe discutir acerca das competências requeridas aos professores de línguas, o que será contemplado na seção subsequente.

#### 4.5 COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LEM

Atualmente o professor, de modo geral, está inserido dentro de uma realidade social que exige dele não somente o conhecimento teórico, mas também uma postura reflexiva perante sua prática pedagógica voltada para a otimização dos processos de ensinar e aprender, o que só pode ser desenvolvido com a combinação de várias habilidades e competências.

No que diz respeito ao professor de LE, enfoque de estudo desta pesquisa, é necessário que esse profissional tenha mais do que o domínio da língua-alvo (proficiência linguística) e treinamento para o ensino, pois tais condições demonstram ser insuficientes para um ensino eficaz. Somado a isso, é importante ter ciência da abordagem de ensino escolhida, porque esta vai nortear o seu fazer pedagógico. Segundo Almeida Filho (1996), a abordagem de ensino é o conjunto de disposições que irá orientar as ações do professor no sentido de ensinar a língua-alvo. Tais disposições e concepções pedagógicas estão relacionadas a capacidades específicas de ação, denominadas pelo autor como competências, sendo, por seu turno, definidas como “[...] capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor” (ALMEIDA FILHO, 1996, p.11).

Ainda segundo Almeida Filho (1996, p.11), “A abordagem de ensinar é a base de conhecimentos (crenças, pressupostos, convicções, conjecturas etc.) sobre a qual as competências se exercitam na atuação profissional”. Assim sendo, entende-se como crucial investigar e abordar as competências atreladas ao campo da formação de professores. Nesta perspectiva, a discussão sobre o modelo teórico de Almeida Filho (1996) sobre as competências de professores de Língua Estrangeira se torna oportuna. O autor as dividiu em cinco, a saber: competência implícita, competência linguístico-comunicativa, competência teórica, competência aplicada e competência profissional.

Dentre as competências que compõem o modelo de Almeida Filho (1996), a competência implícita é considerada basilar, caracterizada pela ação docente em sala de aula, sob a influência de suas intuições, crenças e experiências. A compreensão de tal competência se faz, pois, pertinente neste estudo, cujo escopo se propõe a refletir sobre as crenças e vivências ao longo do processo de ensino e

aprendizagem de professores de Inglês como LE da rede municipal de Pelotas, além de focar as perspectivas desses profissionais acerca de sua própria formação para a docência. Esta concepção ecoa na ideia exposta por Zeichner e Liston (1996), os quais também apontam as experiências de vida, tanto como aluno quanto durante a prática docente, como cruciais no processo formativo do professor, por abarcarem crenças sobre o ensino-aprendizagem que devem ser reconstruídas ou até mesmo desconstruídas.

No entanto, na busca de um fazer pedagógico crítico-reflexivo e engajado, há que se considerar, além da competência explícita, a competência aplicada, por nortear as escolhas metodológicas e, portanto, a prática de sala de aula. Nesse ínterim, Almeida Filho (1993, p. 21) assevera que:

A competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém.

Outra dimensão a ser considerada diz respeito à competência linguístico-comunicativa, vinculada à habilidade de compreensão e uso da língua foco de ensino-aprendizagem, implicando conhecimento sobre a sua estrutura e seu funcionamento enquanto código linguístico e social para a produção e interpretação de sentidos. De acordo com Vieira-Abrahão (1996), a competência linguístico-comunicativa é a mais importante, pois de nada adianta desenvolver outras competências se o professor não tem domínio da língua-alvo a ser ensinada. Quanto a isso, parece existir um senso comum de que os professores de língua inglesa de escolas da rede pública de ensino não têm bem desenvolvida a competência linguístico-comunicativa, comprometendo, deste modo, sua prática de sala de aula (CUNHA; PACHALSKI, 2007). Indaga-se, portanto, a respeito do nível de proficiência linguística desses professores e como tal competência foi desenvolvida, sendo estas algumas das questões em relação às quais se buscaram respostas na investigação proposta.

Em contrapartida, não é difícil encontrar, em cursos particulares de idiomas, profissionais sem formação pedagógica apropriada para a prática, pois tais cursos, ao contratarem um professor, parecem valorizar apenas a competência linguístico-comunicativa, tendo a visão distorcida de que a proficiência linguística do professor seja a única condição para ser um bom “instrutor” de línguas estrangeiras. Tal atitude

pode ser potencializada pela ideia de que egressos de cursos de licenciatura em LE apresentam, não raramente, um baixo nível de proficiência linguística, o que talvez justifique a composição de falantes nativos da língua-alvo no quadro docente de alguns cursos livres como marketing de endosso à sua suposta qualidade superior. Retoma-se aqui a diferenciação entre treinar e formar explicada por Leffa (2008), podendo-se inferir, nesse caso, que os profissionais de cursos livres de LE são “treinados” para “aplicar” uma determinada metodologia, sem que haja, no entanto, um processo reflexivo mais consistente acerca disso.

Partindo desse pressuposto, entende-se que, mesmo com a combinação das competências implícita e linguístico-comunicativa, não se pode asseverar que “o ensino será engajado e eficiente, uma vez que essas ferramentas ainda são insuficientes para a construção de uma prática pedagógica crítico-reflexiva” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20). Entende-se, pois, a importância de se desenvolverem outras competências complementares.

As duas primeiras competências articuladas se referem às concepções teóricas de ensinar e aprender línguas, capacitando o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente e lhe permitindo, por conseguinte, explicar teoricamente por ensinar da maneira que ensina e por obter os resultados que adquire. Competência teórica e competência aplicada, portanto, estão diretamente ligadas ao processo da reflexão e do repensar acerca da prática, “permitindo ao professor uma melhor delimitação de seus objetivos com foco no aluno e no processo de aprendizagem, assim como o estabelecimento de procedimentos mais adequados frente às adversidades dos contextos educacionais.” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.21).

Por fim, contudo não menos importante, é necessária a contemplação da competência profissional, a qual pressupõe a combinação das outras competências, isto é, implícita, linguístico-comunicativa, teórica e aplicada, reverberando em uma prática constantemente renovada e reflexiva, e permitindo, desta forma, que o professor se torne crítico de seu fazer pedagógico. É pela competência profissional que o docente se conscientiza de sua responsabilidade social e pedagógica e administra seu desenvolvimento profissional de forma constante. Neste sentido, o fomento à formação continuada, ponto a ser ponderado nesta pesquisa, faz-se extremamente importante. Almeida Filho (2006, p. 12) destaca, ainda, a competência profissional, que é a “capacidade de mobilização, avaliação de

recursos e intervenção nas outras competências a partir de um conjunto de conhecimentos/concepções e a capacidade de ação e atitudes de um professor reflexivo”.

Cabe destacar que o reconhecimento da existência das competências supramencionadas e de sua pertinência para o desenvolvimento profissional contínuo e constante poderá viabilizar uma postura consciente e reflexiva dos profissionais da educação, oportunizando um ensino de maior qualidade e mais eficiente, e, portanto, promovendo uma desmitificação da atual imagem do professor de LE nas escolas públicas brasileiras.

Importa também sublinhar que o desenvolvimento das competências discutidas, condição reconhecidamente importante no âmbito da formação docente contínua e constante, oportunizará o incremento da proficiência linguística e do conhecimento teórico aplicado à prática. Além disso, viabilizará uma postura consciente e reflexiva dos profissionais da educação, oportunizando um ensino mais engajado e eficiente. Uma vez sendo amplamente contemplada tal condição, será possível vislumbrar a desmitificação da atual imagem do professor de línguas nas escolas públicas e privadas brasileiras.

#### 4.6 CRENÇAS: CONCEPÇÕES E DIMENSÕES

##### 4.6.1 Crenças na Formação do Professor de Língua Estrangeira

Estudar a formação docente sem mencionar as crenças pode ser considerado um tratamento um tanto quanto reducionista, pois os professores em formação, tanto inicial quanto continuada, trazem em suas bagagens crenças adquiridas ao longo de sua vida como alunos e também como professores de LE. Tais crenças permeiam seu processo de formação, fazendo-se refletir e reverberar nas suas práticas pedagógicas.

Tomar a compreensão das crenças dos futuros professores e dos professores de LE em formação contínua como objeto de reflexão 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. Levando-se em conta que o fato dessas crenças educacionais dos professores poderem influenciar suas ações e procedimentos em sala de aula, é necessário que haja explicitação dessas

concepções para que elas possam, se necessário, ser alteradas, e os professores consigam trabalhar de forma mais consciente e, possivelmente, menos contraditória.

Lüdke (2001, p. 33) afirma que as crenças docentes “não devem ser reificadas, devem ser submetidas, como qualquer outro saber, à dúvida e à crítica”, mas, baseando-se em Stenhouse (1984), é necessário algo mais do que formar um professor eficaz. Para ele, é importante, principalmente, compreender esse docente, por possuir a capacidade de examinar a crítica e sistematicamente a sua própria prática pedagógica. A formação de qualquer professor deve estar embasada na reflexão, capacidade de inovação e investigação do seu próprio fazer.

O conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo. Trata-se de um conceito complexo para o qual existem várias definições e diferentes termos, não só dentro da Linguística Aplicada (BARCELOS, 2004) como também em outras áreas, como a Sociologia, Psicologia Cognitiva, Filosofia e Educação.

Price (1969), Pajares (1992), Woods (1996) e Johnson (1999) definem as crenças como complexas. Parte dessa complexidade deve-se à existência de inúmeros termos e definições para se referir às crenças. No campo da Linguística Aplicada, por exemplo, em referência ao conceito de crenças, encontram-se termos como: “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986), “crenças” (WENDEN, 1986), “cultura de aprender” (ALMEIDA FILHO, 1993), “cultura de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 1993), “cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997), “cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995), “aglomerados de crenças” (SILVA, 2005).

Woods (1996) utiliza a metáfora “floresta terminológica” para se referir às crenças, à complexa tarefa de investigá-las no contexto de ensino/aprendizagem de uma LE e ao grande número de termos encontrados na literatura para nomeá-las.

O estudo de crenças tem despertado o interesse de inúmeros pesquisadores, tanto no contexto brasileiro quanto no exterior, como: Leffa (2008), Silva (2005), Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), Garbuio (2005), Vechetini (2005), Araújo (2004), Belam (2004), Bandeira (2003), Leite (2003), Carazzai (2002), Gimenez (1994, 2002), Silva (2000), Almeida Filho (1999), Oliveira (1998), Reynaldi (1998). Alguns de tais estudos serão descritos *a posteriori*.

As crenças sobre aprendizagem dos professores em formação são amplamente construídas e reconstruídas, como resultado da participação nas



atividades escolares e acadêmicas. Nessa perspectiva, os envolvidos constroem e reconstróem continuamente suas crenças sobre ensinar e aprender, bem como sobre os papéis desempenhados, ora como alunos, ora como professores. A importância de refletir sobre as próprias experiências e transformações está atrelada ao contexto educacional. Afinal de contas, educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam. Segundo Vieira-Abrahão (2006, p.131), essas experiências “funcionam como filtros de insumos recebidos por meio de exposição às teorias e práticas”.

O processo de formação inicial docente começa bem antes das aulas de Prática de Ensino. O acadêmico, ao ingressar em um curso de graduação, traz consigo suas experiências de aprendizagens anteriores e pressupostos do que seja aprender e ensinar. De fato, a experiência anterior enquanto aluno exerce um papel essencial, tanto no desenvolvimento de crenças quanto na percepção que o sujeito tem de si mesmo (COTTERAL,1995). De acordo com Williams (2001), a bagagem pessoal do professor deve ser desempacotada antes de ser reconstruída.

Pesquisas realizadas por Leffa (2008), Silva (2005) e Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), têm demonstrado que os agentes envolvidos no processo de ensinar e aprender são densamente influenciados por suas crenças, as quais estão intrinsecamente ligadas aos seus valores e a sua visão de mundo. Quando se trata de formação docente, as crenças acerca do ensino estão diretamente ligadas à prática pedagógica, a ponto de afetá-la significativamente.

Hosenfeld (1978) é considerada uma dos pioneiros do estudo sobre crenças. Apesar de não utilizar o termo crenças, já trabalhava com o conhecimento tácito dos alunos. Sadalla (1998, p. 25), em sua pesquisa, discorda sobre o pioneirismo de Hosenfeld (1978) e afirma que Shulman (1986) é um dos pioneiros do estudo sobre crenças, por ter em suas pesquisas o objetivo de “descrever a vida mental do professor, concebido como um agente que toma decisões, reflete, emite juízos, tem crenças e atitudes”.

No Brasil o estudo de crenças no âmbito de ensino-aprendizagem de línguas, contexto de interesse para este estudo, teve início em meados da década de 90 e, desde então, houve um grande número de pesquisas envolvendo este tópico. A partir de então, observou-se a potencialização da importância dos fatores cognitivos e socioafetivos para o ensino e aprendizagem de línguas, tanto quanto para a formação inicial e continuada do professor de Língua Estrangeira Moderna (LEM).

A pesquisa a respeito de Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas (CEAL) no Brasil pode ser dividida em três períodos: um período inicial (1990-1995), um de desenvolvimento e consolidação (1996-2001), e o período de expansão (2002 até o presente momento).

Haja vista as distintas conotações conferidas ao termo crenças, tomar-se-á como referência precípua para o desenvolvimento desta pesquisa a caracterização exposta por Dufva (2003), Hosenfeld (2003), Woods (2003), Kalaja e Barcelos (2003) citados por Barcelos (2006, p. 19-20), a saber:

- *Dinâmicas*: as crenças são geradas imediatamente. Elas são sempre ancoradas em algo – incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores na escola. Apesar de serem dinâmicas, pelo seu caráter paradoxal, as crenças, ao mesmo tempo, podem se constituir em obstáculos para mudança.
- *Emergentes*: sinaliza para modificação, desenvolvimento e ressignificação de crenças à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas.
- *Experienciais*: as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências.
- *Mediadas*: as crenças são como instrumentos de mediação usados para regular a aprendizagem e a solução de problemas.
- *Paradoxais e contraditórias*: as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes.
- *Relacionadas à ação de uma maneira direta e complexa*: apesar de se constituírem por forte influência do comportamento ou da ação, nem sempre agimos de acordo com nossas crenças.
- *Não tão facilmente distintas do conhecimento*: as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.

Segundo Silva (2005), essa profusão de termos que caracterizam as crenças no processo de ensino/aprendizagem de línguas já justifica a importância dessa variável e mostra que ainda há um extenso caminho a ser percorrido no campo investigativo. A concepção do autor acerca do tema crenças compreende ideias ou conjunto de ideias para as quais são apresentados graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). No contexto da educação, pode-se inferir que crenças são ideias que tanto alunos quanto professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, as quais podem ser (re)construídas mediante as suas próprias experiências de vida, podendo se manter por um certo período de tempo.

De acordo com o exposto anteriormente, as crenças são complexas, dinâmicas, paradoxais e contraditórias; estão relacionadas intimamente ao eu de

cada um, ou seja, à própria identidade de cada pessoa, conforme salientado por Barcelos (2000, 2004a), Barcelos e Vieira-Abrahão (2006) e Silva (2005). Vale salientar ainda que as crenças são interativas, emergentes, recíprocas, vistas como social, cultural e historicamente constituídas por meio da interação do sujeito com o contexto, possuindo uma estreita relação com a ação, conforme preceituam Kalaja e Barcelos (2003), Barcelos (2004a, 2006), Silva (2005), dentre outros.

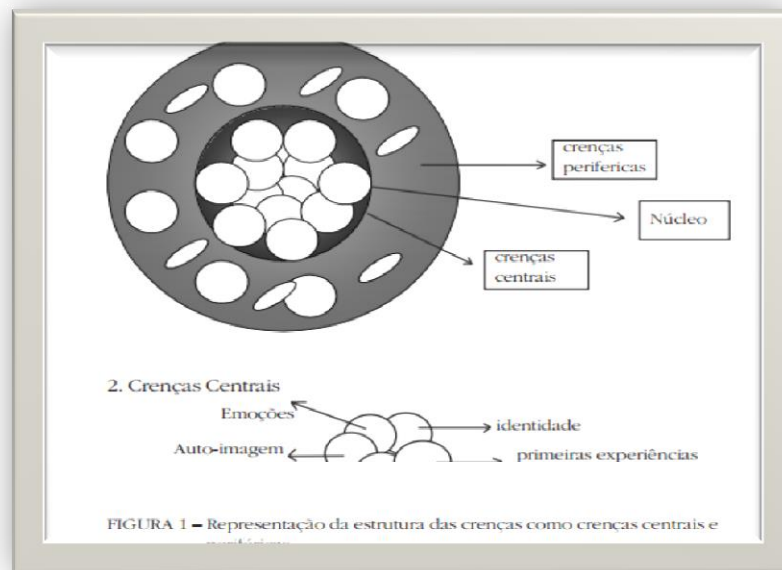
Segundo Nespor (1987), as crenças são compostas de inúmeros fatores, dentre eles: emoções, expectativas, sentimentos, valorações e percepções, que se firmam como atitudes, posturas do professor/aprendiz frente ao processo de ensinar/aprender uma LE. As crenças, segundo Silva (2005, p.78),

[...] seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas, (re)construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula.

Williams e Burden (1997), por sua vez, embasados em Argyris e Schon (1974), retomam a natureza consciente ou inconsciente das crenças, apontadas também por Rokeach (1968) como explícitas ou implícitas. A esse respeito, é relevante salientar que as crenças são explicitadas através do dizer, sendo denominadas por Williams e Burden (1997, p. 56) de “crenças expressas”, também chamadas de crenças verbalizadas. Os autores citados denominam as crenças implícitas de “enraizadas”, uma vez que elas “podem nunca vir a ser articuladas” verbalmente. Nesse sentido, Barcelos (2004, 2004a), entre tantos outros autores, manifesta a importância de as crenças serem investigadas dentro do contexto de suas ações.

Assim como Barcelos (2004), Alanen (2003, p. 60) acentua o caráter dinâmico das crenças ao explicitar que, por ser um tipo de conhecimento construído sobre o ensino-aprendizagem de línguas, estão em constante processo de reconstrução, até mesmo enquanto o aprendiz estiver falando ou pensando sobre elas. Esses pressupostos levam a considerar o caráter “idiossincrático” e também “universal” das crenças, conforme pontua Hosenfeld (2003, p. 39). Alanen (2003) também aponta que as crenças apresentam variações em diversas dimensões, podendo ser entendidas como estáveis e não estáveis, idiossincráticas e universais, em evolução e permanentes, recorrentes e não frequentes, entre outras.

Rokeach (1968) aponta para a existência de crenças mais centrais e mais periféricas, sendo as primeiras mais resistentes à mudança. O autor acrescenta que as crenças centrais possuem quatro características: (a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si, trazendo mais consequências para outras crenças; (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o eu do indivíduo; (c) são compartilhadas com outros; e (d) derivam da experiência direta (“ver para crer”). As crenças centrais, talvez, poderiam se referir ao que Dewey (1933) denominou “crenças de estimacão”, ou seja, crenças em que as pessoas se apegam e que não se desfazem tão facilmente. Tais crenças estão mais ligadas à identidade e à emoção de cada pessoa, assim como as crenças centrais. Já as crenças periféricas podem se referir a perspectivas sobre gosto; “são arbitrárias, menos centrais e têm menos conexões.” (PAJARES, 1992, p. 318), conforme ilustrado na Figura 2.



**Figura 2 - Ilustração das crenças**  
 Fonte: Pajares (1992, p. 318).

De acordo com Woods (2003), a mudança de uma crença torna-se difícil, pois, como estão interconectadas umas às outras, é preciso que haja uma desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas. “Para que as crenças mudem, a pessoa precisa perceber suas próprias crenças como não satisfatórias. Isso acontece quando suas crenças são desafiadas e quando não é possível assimilar as novas crenças na estrutura existente.” (WOODS, 2003, p. 320).

Com base nesses referenciais, no que concerne ao conceito de crenças, partilha-se com Barcelos e Vieira-Abrahão (2006, p.18) a noção de que essas crenças podem ser vistas como uma forma de pensamento. Nesse sentido, estabelecem a construção da realidade, mudando, muitas vezes, a maneira como é percebido o mundo e seus fenômenos, (re)construindo as experiências, traduzindo-se, pois, como um processo interativo de interpretação e ressignificação.

#### **4.6.2 Refletindo sobre Crenças**

Como já mencionado anteriormente, a educação brasileira passa por um momento de mudanças, desde a formação de base até a formação superior. Deste modo, um dos maiores desafios no âmbito da formação docente é a implementação de políticas voltadas para o desenvolvimento de competências e saberes, além da criticidade do educador acerca de sua própria prática. A partir de um processo de formação crítico-reflexivo contínuo, é possível que o professor tenha percepção de suas próprias crenças e suas implicações em seu fazer, ressignificando-se, à medida que essas sejam compartilhadas e discutidas com outros professores nos mais diversos espaços formativos proporcionados (programas de pós-graduação, cursos de capacitação, fóruns de discussão, eventos acadêmicos e reuniões pedagógicas). Partindo-se desse pressuposto, acredita-se que este estudo possa identificar, a partir da captura dos dizeres dos professores de inglês como LE a serem investigados, indícios potentes de crenças acerca da natureza e relevância da formação docente (inicial e continuada), incluindo dados pertinentes de como a enxergam e como a idealizam, além de suas perspectivas em relação ao seu próprio processo de formação e suas implicações em sua prática pedagógica.

Segundo Kern (1995), a consciência a respeito das suas próprias crenças e das do aluno pode ajudar o professor no estabelecimento de objetivos mais adequados para o contexto no qual está inserido, além de contribuir na percepção das frustrações e dificuldades de seu grupo de aprendizes. Tal conhecimento permite que este profissional desenvolva um plano de ação mais efetivo, alcançando, então, seu maior objetivo – o ensino eficaz da língua-alvo, em se tratando de docentes de LE.

Desde muito cedo, mais precisamente em 1933, havia pesquisadores que apontavam para a necessidade de estudos acerca das crenças, dentre eles pode-se destacar Dewey (1933). Em seu ensaio sobre o pensamento reflexivo, esse filósofo

da educação alega que as crenças influenciam diretamente no pensamento e nas ações dos professores, por serem levados por suas teorias implícitas, e talvez, também, inconscientes, acabam por orientar suas práticas docentes. O mesmo autor assevera que, quando pesquisam sobre crenças, um aspecto importante a ser observado é o contexto, sendo, portanto, pertinente analisar e descrever o cenário no qual a prática docente está inserida.

Aproveitando a menção de Dewey (1933) acerca da noção de crenças atrelada ao pensamento reflexivo, faz-se aqui referência à abordagem reflexiva, que tem como objetivo principal ajudar os professores, em formação ou em serviço, por meio da análise e reflexão crítica da própria prática pedagógica, a se aperfeiçoar ou até modificar a si e ao seu fazer, caso necessário. Nesse sentido, o professor passa a ser o protagonista do seu processo formativo, avaliando seu papel, suas atribuições e seus comportamentos, bem como as consequências que esses podem acarretar às suas ações pedagógicas. O professor crítico-reflexivo, por sua vez, é aquele que busca, constantemente, observar e avaliar as suas aulas e procura coletar registros de suas práticas, refletindo criticamente sobre o seu fazer à luz da teoria, com o objetivo de encontrar estratégias para torná-lo mais efetivo. Ao mesmo tempo valoriza compartilhar suas ideias, experiências e até problemas com outros colegas, por meio de discussões em grupo, atividades essas essenciais para o desenvolvimento de um ensino pautado na criticidade e na reflexão. Eis, portanto, mais uma das razões para a promoção de espaços formativos no âmbito educacional.

O papel do profissional reflexivo constitui-se, conforme apontam alguns teóricos como Schön (1983), Perrenoud (2002), dentre outros, do constante questionamento sobre a relação entre seu conhecimento tácito e sua prática. Ademais, tais estudiosos compartilham da ideia de que o professor deve manter-se em contínuo processo de reflexão, a fim de se tornar consciente de suas teorias implícitas e da influência que essas têm sobre suas ações pedagógicas.

Nessa perspectiva, entende-se ser necessário que, tanto os cursos de formação inicial quanto os de continuada, insiram processos de levantamento, conscientização e reflexão das crenças docentes. Acredita-se e espera-se evidenciar, com esta pesquisa, que essa ação crítica-reflexiva poderá ajudar o professor de línguas a compreender, com mais nitidez, o complexo processo de ensinar/aprender uma LE. Isso será viável por intermédio da prática fundamentada

nos paradigmas do ensino reflexivo como enaltecem Schön (1983), Almeida Filho (1999), Perrenoud (2002), Gil e Vieira-Abrahão (2008) dentre outros, e da aprendizagem reflexiva com base em Barcelos e Vieira-Abrahão (2006). A prática crítico-reflexiva deve ser vista como um elemento-chave tanto para o crescimento pessoal quanto profissional do professor, bem como um instrumento que propicia um ensino mais engajado e emancipatório.

Com base no que fora discutido até o momento, é razoável concluir que uma formação inicial consistente é importante, apesar de não ser absolutamente suficiente *per se*. Em outras palavras, a conclusão da graduação não significa que a formação está acabada. O professor deve estar consciente de sua responsabilidade na busca de seu próprio desenvolvimento profissional, ainda que entenda que o fomento de espaços formativos seja da alçada da gestão educacional. Em termos ideais, ao concluir a licenciatura, o docente daria início a uma nova etapa, a da prática pedagógica crítico-reflexiva, sustentada e potencializada pela formação continuada em espaços de compartilhamento efetivo dos seus e de outros pensamentos, de suas vozes, crenças e experiências.

Por fim, acredita-se na contribuição deste estudo com os professores envolvidos, no sentido de possibilitar-lhes refletir, em alguma medida, acerca de suas crenças e práticas pedagógicas. A partir da escuta das vozes de tais profissionais, por conseguinte, pode-se obter um prognóstico, ainda que não generalizável, sobre o processo de formação de professores de inglês como LE da rede municipal de Pelotas, gerando subsídios que justifiquem ações positivas e políticas de incentivo e melhoramento dos espaços formativos atuais.

## **5 METODOLOGIA**

Neste capítulo, apresentam-se dados pertinentes ao percurso metodológico da pesquisa, tendo em vista a contemplação do objetivo de investigar as crenças de professores de Inglês como Língua Estrangeira Moderna (LEM), atuantes na rede pública municipal de Pelotas, RS, acerca de questões pertinentes à formação docente (inicial e/ou continuada), de um modo geral, bem como suas perspectivas referentes ao seu processo de formação, em particular, e seus possíveis reflexos em seu fazer pedagógico. Neste sentido, a metodologia ancorou-se na abordagem

qualitativa, a qual é um campo de investigação que, por sua essência naturalista, permite ao pesquisador estudar e analisar os dados em seus cenários naturais.

Minayo (2002, p. 21) explica que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Cabe ressaltar que, apesar da presente pesquisa ser de caráter descritivo, utilizou-se, também, de alguns dados quantitativos, visando respaldar os dados qualitativos, pois “a realidade abrangida por eles interage, dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.” (MINAYO, 2002, p. 22).

No âmbito da abordagem qualitativa, este estudo fez uso da análise de conteúdo como metodologia de tratamento dos dados coletados, os quais foram interpretados e sistematizados de forma compreensível, colocando-se, pois, em movimento um processo de releituras, em consonância com o referencial teórico apresentado no Capítulo 3 e suas subdivisões.

A respeito da análise de conteúdo, Moraes (1999, p.2) assevera que:

Como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja, a comunicação.

No desenvolvimento da pesquisa, pretendeu-se, a partir de critérios que levaram em consideração os objetivos específicos traçados, interagir com os conteúdos (dizeres dos sujeitos informantes, documentos e textos) coletados, sem, contudo, desconsiderar os significados particulares que cada acontecimento produziu, nem tampouco desprezar possíveis categorias analíticas emergentes.

Em síntese, a análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único (MORAES, 1999, p. 3).



## 5.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos envolvidos na presente pesquisa foram 12 professores da disciplina de Língua Inglesa de um número total inicial de 43, das 40 escolas urbanas de Pelotas, RS, os quais responderam a um questionário híbrido acerca da sua prática pedagógica, formação, crenças e outros pontos de intersecção. Tais dados coletados serviram como forma de produzir uma base de respostas para a contemplação dos objetivos propostos.

## 5.2 PERCURSO E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

O percurso planejado abarcou etapas e procedimentos que tiveram início em uma revisão da literatura pertinente, buscando-se a compreensão do estado da arte, até a coleta, categorização e análise dos dados.

Primeiramente, procede-se a uma revisão bibliográfica, a partir de estudos cujo escopo congrega questões concernentes à formação docente (inicial e continuada), o conceito e a natureza do tema crenças, especialmente em sua articulação com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas.

A partir do contato com a Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, obteve-se uma listagem de todas as escolas municipais da cidade, não sendo incluídos centros de ensino de idiomas. Foi, por conseguinte, contabilizado o número exato de professores de língua inglesa (LI) atuantes em cada uma de tais instituições de ensino. Para restringir o universo da pesquisa, possibilitando maior aprofundamento das questões norteadoras, do total de escolas municipais de Pelotas, RS, selecionaram-se como sujeitos participantes da pesquisa apenas os professores atuantes nas escolas da zona urbana de Pelotas, RS.

Com base nos dados coletados junto à SMED, pode-se dar continuidade ao percurso investigativo, traçando, em parte, o atual perfil formativo de um universo amostral de professores de LI da rede pública municipal urbana de Pelotas, RS.

Dando prosseguimento, esta pesquisadora dirigiu-se a cada uma das escolas supramencionadas e, de forma consentida (Apêndice C - Termo de Livre Consentimento), aplicou aos professores de Inglês como LEM um questionário híbrido (Apêndice D), contendo perguntas abertas e fechadas, a partir das quais foi

possível capturar mais detalhes acerca de seu perfil formativo. De acordo com Vieira-Abrahão (2006, p. 222):

Os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados ou em escala; as perguntas abertas requerem tratamento mais sofisticado na análise dos dados.

Deste modo, procedeu-se à análise dos dados oriundos dos questionários, a fim de alcançar os seguintes objetivos específicos: (i) Identificar, a partir da captura de seus dizeres, indícios de crenças, de um universo amostral de professores de ILEM, acerca da natureza e relevância da formação docente (inicial e continuada), incluindo dados pertinentes a como a enxergam e como a idealizam; e (ii) investigar, junto a tais professores, suas perspectivas em relação a seu próprio processo de formação e suas implicações em sua prática pedagógica.

Com os questionários em mãos, procedeu-se, primeiramente, a uma análise quantitativa, que foi representada em forma de gráficos, apontando-se, entre outros aspectos relevantes, a quantidade de professores que fizeram cursos de formação continuada, como: aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

Com base nos dados coletados, categorizados e analisados a partir da aplicação de cada um dos instrumentos supramencionados, fez-se uma triangulação analítico-comparativa, na tentativa de aprofundar os objetivos que se seguem, ou seja: (iii) observar as aproximações e os distanciamentos entre as perspectivas dos professores informantes que se engajaram em programas ou cursos de formação continuada e aqueles que, por motivos a serem investigados, privaram-se de tal engajamento, bem como: (iv) verificar, a partir das considerações dos professores de ILEM investigados, a existência de políticas e ações efetivas de fomento à formação continuada, no âmbito municipal e institucional, e suas supostas contribuições na melhoria das práticas de ensino no contexto escolar.

Inicialmente, conforme exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice c), tinha-se a intenção de se realizar uma entrevista semiestruturada, a fim de dar um maior respaldo aos dados oriundos do questionário. Contudo, tendo em vista a riqueza de dados coletados, optou-se por fazer uma análise mais detalhada de tais dados ao invés de se coletarem mais informações.

## 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 6.1 DADOS COLETADOS JUNTO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SMED

Tendo-se procedido à revisão bibliográfica a partir de estudos de autores, cujos trabalhos têm escopo que abarca pontos de intersecção com esta pesquisa, compreendeu-se a necessidade de levantar dados junto à Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, para conhecer e identificar a realidade do ensino de língua inglesa nas escolas desse município.

Para que os dados fossem fornecidos para esta pesquisa, foi solicitada, pela SMED, uma carta (Apêndice A) da professora orientadora, Ana Paula de Araujo Cunha, contendo os objetivos da investigação, a fim de justificar o teor do questionário aplicado. Este, por seu turno, foi composto por oito perguntas abertas (Apêndice B), com o objetivo de levantar subsídios para nortear a pesquisa junto aos professores de Inglês como LE das escolas selecionadas.

A primeira pergunta do questionário solicitava o número total de escolas municipais da cidade de Pelotas, obtendo-se, como resposta, o número de 88, sendo 27 escolas de Educação Infantil, 21 escolas do Campo e 40 escolas urbanas, o que também respondeu à segunda pergunta que questiona acerca do número total de escolas da zona urbana, foco deste estudo.

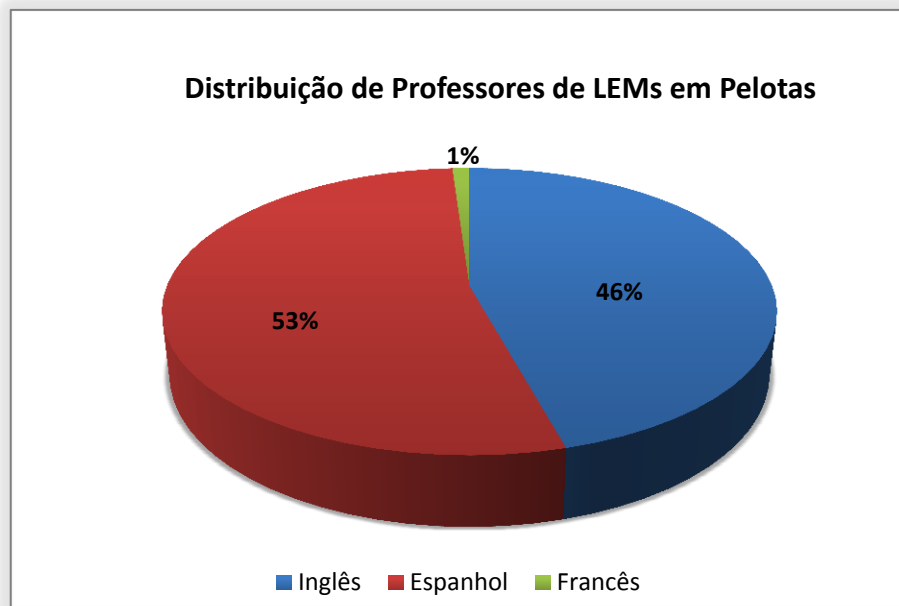
Perguntou-se, também, sobre o número total de professores de Línguas Estrangeiras Modernas. Para tal pergunta obteve-se a seguinte resposta: 94 professores de LEM, sendo 50 de língua espanhola, 43 de língua inglesa e 1 de língua francesa. Portanto, os professores de inglês representam 45,74% do total de professores de Língua Estrangeira Moderna. Contudo, trabalhou-se com apenas 31 professores, haja vista o fato deste estudo restringir-se às escolas da zona urbana de Pelotas.

No que tange à pergunta número 4, solicitando a descrição do número de professores por escola, recebeu-se uma tabela descritiva, disposta na Figura 3.

EMEF (urbanas)	ESPAÑHOL	INGLÉS	FRANCÉS
Afonso Vizeu	1		
Alm. José Saldanha da Gama	2		
Antônio Joaquim Dias	2		
Antônio Ronna	5	3	
Balbino Mascarenhas			
Bibiano de Almeida	1	2	
Carlos Laquintinie		1	
Cecília Meirelles	2	2	
Círculo Operário Pelotense	1		
Colégio Municipal Pelotense	6	8	
Dam Francisco de Campos Barreto		1	
Dona Maria Antônia			
Dona Mariana Eufrásia	2		
Dr. Alcides Mendonça de Lima	2		
Dr. Brum de Azeredo		2	
Dr. Joaquim Assumpção	2		
Dr. Mario Meneghetti	1	1	
Ferreira Vianna		1	
Francisco Caruccio		3	
Frederico Ozanan	1		
Independência		1	
Jacob Brod	2		
Jeremias Fróes	1		
Joaquim Nabuco	2		
Jornalista Deogar Soares	2		
Luciana de Araújo	2		
Luíz Augusto de Assumpção	3		
Machado de Assis			
Ministro Fernando Osório	2		
Nossa Senhora das Dores	1		
Nossa Senhora de Lourdes		3	
Nossa Senhora do Carmo			
Núcleo Habitacional Dunas	1		
Núcleo Habitacional Getúlio Vargas			
Olavo Bilac		3	
Oswaldo Cruz	1		
Piratininga de Almeida	3		

Professora Dauro Ferreira Pinto			
Santa Irene	1		
Santa Terezinha	1		
<b>EMEF (campo)</b>			
Alm. Raphael Brusque		2	
Alm. Tamandré			
Braulinda Fernandes			
Bruno Chaves		1	
Cel. Alberto Rosa			
Dona Maria Joaquina		2	
Dr. Berchon			
Erasma Braga			
Evaristo da Veiga			
Garibaldi		2	
Henrique Peter			
Honarina Torres			
João da Silva Silveira		2	
João José de Abreu			
Júlio de Castilhos			
Lima e Silva			
Márcio Dias			
Ministro Arthur de Souza Costa		1	
Nestor Elizeu Crochemore		1	1
Santos Dumont	1		
Wilson Muller		1	

**Figura 3 - Distribuição dos professores de LEMs por escola**  
 Fonte: SMED (2015).



**Figura 4 - Distribuição de professores de LEMs em Pelotas**  
 Fonte: A autora (2015).

Na tentativa de restringir ainda mais o escopo deste estudo, possibilitando um maior aprofundamento quanto à análise dos dados, foram elaboradas as questões 5 e 6, as quais dizem respeito: (5) à obrigatoriedade do ensino de LE a partir de qual ano; e (6) aos dados pormenorizados acerca da distribuição do ensino de Inglês e Espanhol como LE, nos anos do Ensino Fundamental e Médio: Existe um padrão predeterminado pelo MEC e pela Secretaria da Educação? Em que medida as escolas têm autonomia em relação a tal distribuição? Como resposta a tais perguntas, obteve-se que existe a obrigatoriedade a partir de 6º ano, o que vem ao encontro do que está prescrito pela LDB. Entretanto, a escola pode deliberar sobre a carga horária e a língua a ser ministrada. Em alguns casos, a LE é trabalhada, sob a forma de projeto, a partir da pré-escola e/ou 1º ano do ensino fundamental. A respeito da carga horária, pretendeu-se obter as perspectivas dos professores sobre se a consideram adequada/suficiente para o ensino da LE, com base nas respostas ao questionário a aplicado posteriormente.

As perguntas 7 e 8 recorreram ao cerne ou foco desta pesquisa, isto é, a questão da formação continuada. Para tanto, propuseram-se as seguintes indagações: (7) Existe a oferta de algum tipo de formação continuada pela Secretaria de Educação de Pelotas e/ou com iniciativa das próprias escolas? (*geral*, ou seja, endereçada aos docentes dos diversos componentes curriculares, e

específica, voltada para professores de LEM: Com que periodicidade e quais são os conteúdos e objetivos?); e (8) Dados acerca do número de professores que cursaram ou estão cursando algum tipo de programa de formação continuada fora do âmbito das escolas.

As respostas mostraram que existe, anualmente, a formação continuada para professores de todas as áreas, inclusive de LE, por meio da oferta de cursos, oficinas, palestras e da promoção de encontros para capacitar, informar e atualizar cada vez mais os docentes da rede. Os objetivos dessas formações são de aprimorar e qualificar as práticas pedagógicas dos professores, sendo diversificados os conteúdos, as técnicas e os métodos desenvolvidos. Entretanto, para a pergunta de número 8, não se obteve resposta da SMED, que alegou não ter tais dados, razão pela qual se incluiu a referida questão ao questionário aplicado aos docentes.

A fim de que a pesquisadora pudesse continuar seu estudo nas escolas com os professores participantes desta pesquisa, foi solicitado, pela SMED, uma carta da professora orientadora deste trabalho, explicando como se daria o percurso investigativo, quais os instrumentos de coleta de dados, no caso, o questionário e a entrevista semiestruturada, que tipo de dados seriam coletados por meio de cada um desses instrumentos, quanto tempo seria necessário com cada um dos sujeitos envolvidos e quem aplicaria os questionários e realizaria as entrevistas. A carta, juntamente com seus devidos anexos, foi entregue à SMED que, depois de submetida à análise, autorizou a entrada da pesquisadora nas escolas para coletar os dados.

## 6.2 RESULTADOS ORIUNDOS DO QUESTIONÁRIO HÍBRIDO

### 6.2.1 Categorias Primordiais de Análise

Com base nos objetivos específicos da pesquisa, bem como à luz do referencial teórico selecionado, e considerando-se os dados coletados, delinearam-se as categorias a partir das quais o processo de análise se efetivou, a saber:

1. Das crenças dos sujeitos da pesquisa atinentes às suas concepções de ensino/aprendizagem.

2. Dos motivos que nortearam a escolha dos participantes da pesquisa pelo curso de licenciatura em Letras, com habilitação em inglês.

3. Das crenças dos graduandos acerca das diferenças, em termos de eficácia, no que tange ao ensino de língua estrangeira na escola pública.

4. Das crenças dos participantes da pesquisa concernentes à motivação para procura da formação continuada.

5. Das crenças acerca de sua formação, desde a inicial até a continuada.

Primeiramente, é de suma importância traçar o perfil dos participantes deste estudo. De um total de 31 professores de Inglês como LEM da rede municipal de Pelotas, apenas 12 se disponibilizaram a participar da pesquisa. Cabe salientar que todos os participantes assinaram o termo de livre consentimento. O grupo é composto por 11 integrantes do gênero feminino e um do gênero masculino, com faixa etária entre 22 e 46 anos de idade e tempo de docência entre 1 mês e 19 anos.

O questionário híbrido aplicado aos participantes desta pesquisa foi dividido em duas partes, a saber:

1ª parte – nove questões fechadas onde os participantes deveriam assinalar, entre as opções apresentadas (isto é, CONCORDO, DISCORDO, INDECISO), aquela que mais se aproximava da sua opinião em relação a cada uma das asserções em foco; e quatro questões fechadas, nas quais os participantes deveriam escolher entre as opções SIM ou NÃO, também em relação às asserções apontadas.

2ª parte – seis questões abertas onde os participantes deveriam responder sobre tópicos relacionados a sua formação, sua prática docente e suas crenças.

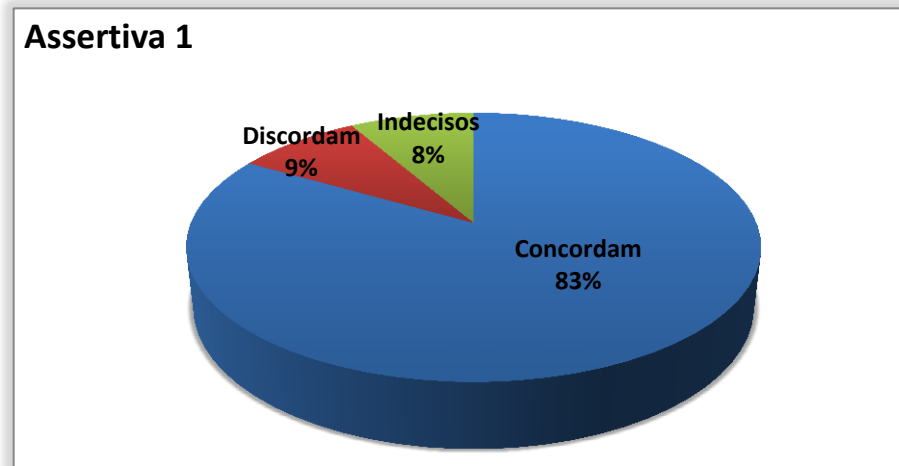
### **6.2.2 Análise das Respostas às Perguntas Fechadas**

No intuito de prover um panorama geral ao leitor, antes de se adentrar na análise das questões abertas, sob a égide das categorias delineadas, optou-se por fazer uma breve análise das questões fechadas, especialmente as de caráter quantitativo, de forma esquemática, por meio de gráficos autoexplicativos.

Relativo à assertiva 1, a qual averigua sobre *a possibilidade de aprender inglês na escola pública*, 10 participantes manifestaram concordância, com apenas um indeciso e um discordante, o que demonstra um aparente crédito, por parte dos

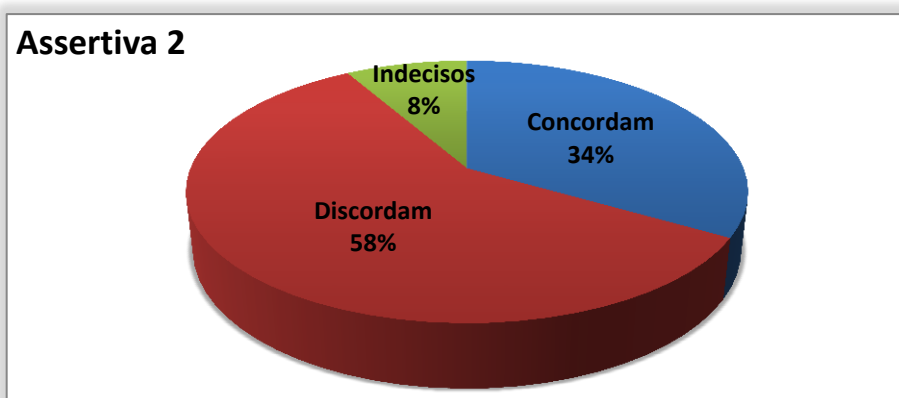


professores, em relação ao ensino LE, muito embora o suposto crédito tenha sido colocado em xeque posteriormente, no confronto com outras assertivas.



**Figura 5 - Resposta dos participantes à assertiva 1**  
Fonte: A autora (2015).

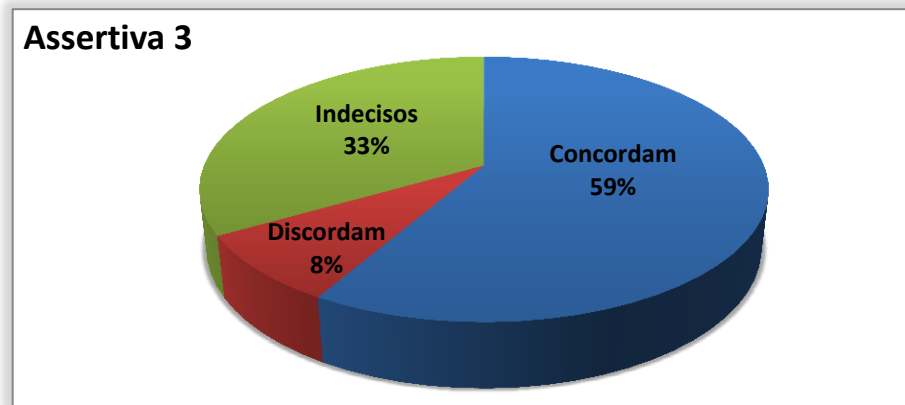
A assertiva 2 que indaga se os participantes *acreditam que a formação inicial preparou muito bem para ministrar aulas de língua inglesa*, mostra que apenas quatro dos doze pesquisados concordaram, um manifestou-se indeciso e sete discordaram, demonstrando, desta forma, que embora acreditassem no ensino de língua na escola pública, como apontado através dos dados da primeira assertiva, não se sentiram preparados na sua formação inicial, o que pode ressaltar a necessidade de uma formação continuada.



**Figura 6 - Resposta dos participantes à assertiva 2**  
Fonte: A autora (2015).

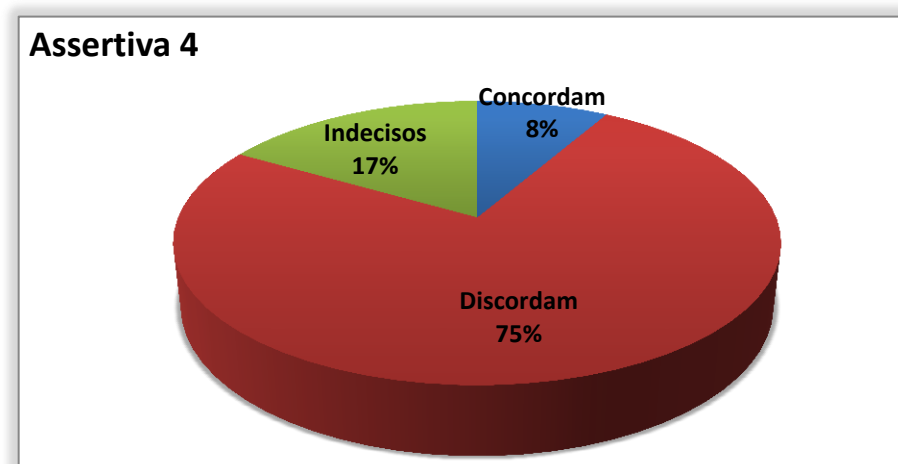
No que diz respeito à assertiva 3, a qual questiona se os investigados *acreditam que o ensino de língua estrangeira moderna nas escolas públicas*

*municipais de Pelotas é precário*, sete deles concordaram, quatro manifestaram-se indecisos e apenas um discordou. É razoável apontar aqui a existência de um paradoxo entre as respostas das assertivas 1 e 3, pois apesar da grande maioria dos participantes ter concordado que é possível aprender inglês nas escolas públicas (assertiva 1), os mesmos também concordaram que o ensino da língua inglesa é precário no contexto em questão.



**Figura 7 - Resposta dos participantes à assertiva 3**  
Fonte: A autora (2015).

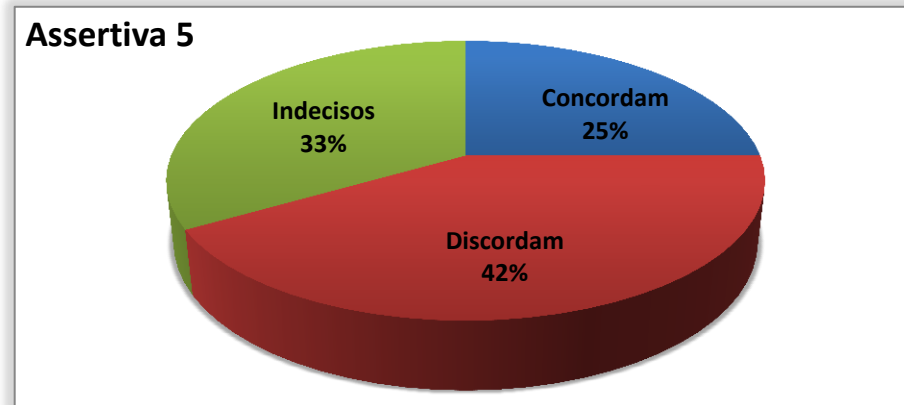
A assertiva 4 procura indagar se o participante *acredita que existe uma boa infraestrutura nas escolas municipais de Pelotas*. Tal questionamento mostra que mais da metade dos participantes deste estudo não acredita haver infraestrutura adequada para atender as demandas dos alunos.



**Figura 8 - Resposta dos participantes à assertiva 4**  
Fonte: A autora (2015).

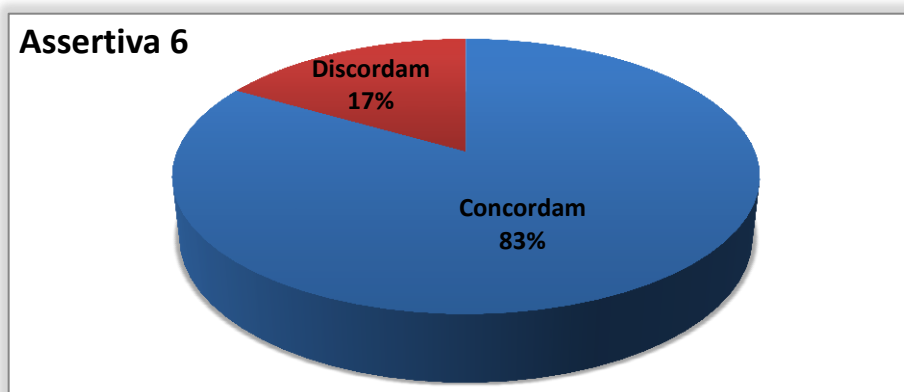
Na assertiva 5, averiguando se *há a disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas municipais de Pelotas*, são observadas respostas variadas. Contudo,

42% dos participantes discordam, apontando para a ideia que esta seja, talvez, uma das razões da manutenção de um ensino de abordagem mais normativa, pois a precariedade de recursos, muitas vezes, dificulta o desenvolvimento do conteúdo de forma a aproximá-lo do perfil do aluno inserido na Era da Informação.



**Figura 9 - Resposta dos participantes à assertiva 5**  
Fonte: A autora (2015).

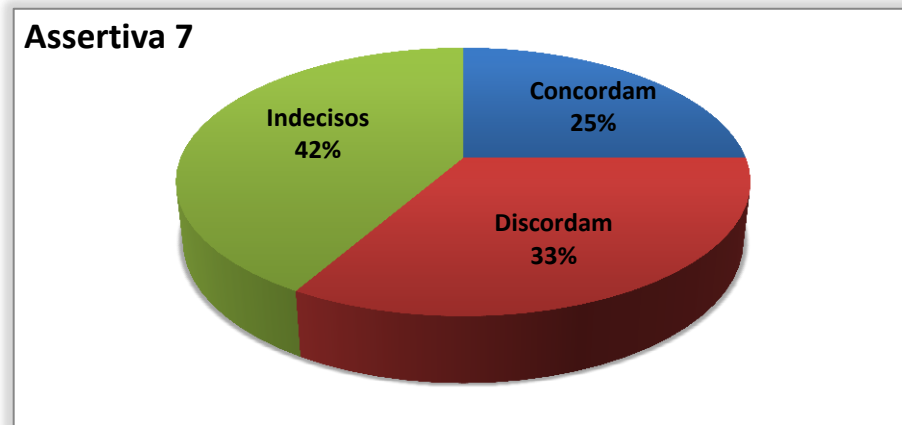
Já a assertiva 6, a qual interpela se *as turmas das escolas municipais de Pelotas são muito numerosas*, mostra que um dos problemas com os quais os professores precisam lidar na sua prática são as turmas numerosas, por vezes com alunos de níveis linguísticos muito distintos. Neste sentido, observou-se um total de 10 participantes que concordam com esta posição.



**Figura 10 - Resposta dos participantes à assertiva 6**  
Fonte: A autora (2015).

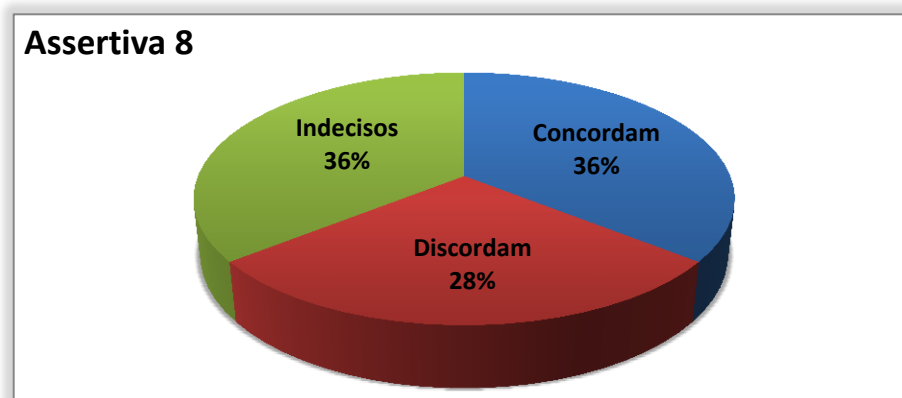
Em síntese, as assertivas 4, 5 e 6 podem justificar as respostas da assertiva anterior, pois a precariedade apontada acima pode estar atrelada à falta de infraestrutura e de recursos tecnológicos adequados, além da generalização de turmas numerosas, o que, por muitas vezes, pode dificultar o trabalho do professor.

Dando prosseguimento às questões do instrumento de investigação aplicado, a assertiva 7 indaga se o participante *acredita que exista um distanciamento de interesses entre o professor e os alunos*. O resultado revela que três participantes concordaram, cinco manifestaram-se indecisos e quatro discordaram.



**Figura 11 - Resposta dos participantes à assertiva 7**  
Fonte: A autora (2015).

A assertiva 8 interroga se *os alunos têm uma postura receptiva perante as aulas de inglês na escola*, para tanto, observa-se respostas bastante divididas, sendo que cinco participantes concordaram, cinco manifestaram-se indecisos e dois discordaram.

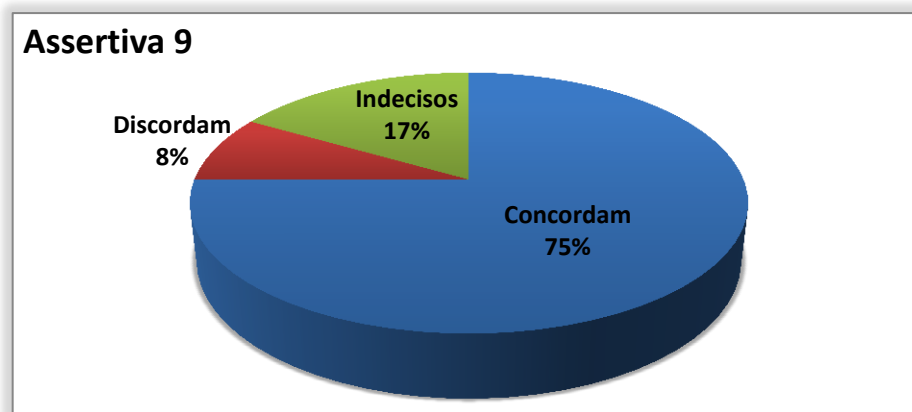


**Figura 12 - Resposta dos participantes à assertiva 8**  
Fonte: A autora (2015).

Em suma, as assertivas 7 e 8 tratam da questão de interesses, além da receptividade do aluno em relação às aulas de língua inglesa. Como pode ser observado nos gráficos, o percentual de indecisos foi significativo em ambos os casos, dificultando uma análise conclusiva acerca das ideias em foco. Eis, portanto,

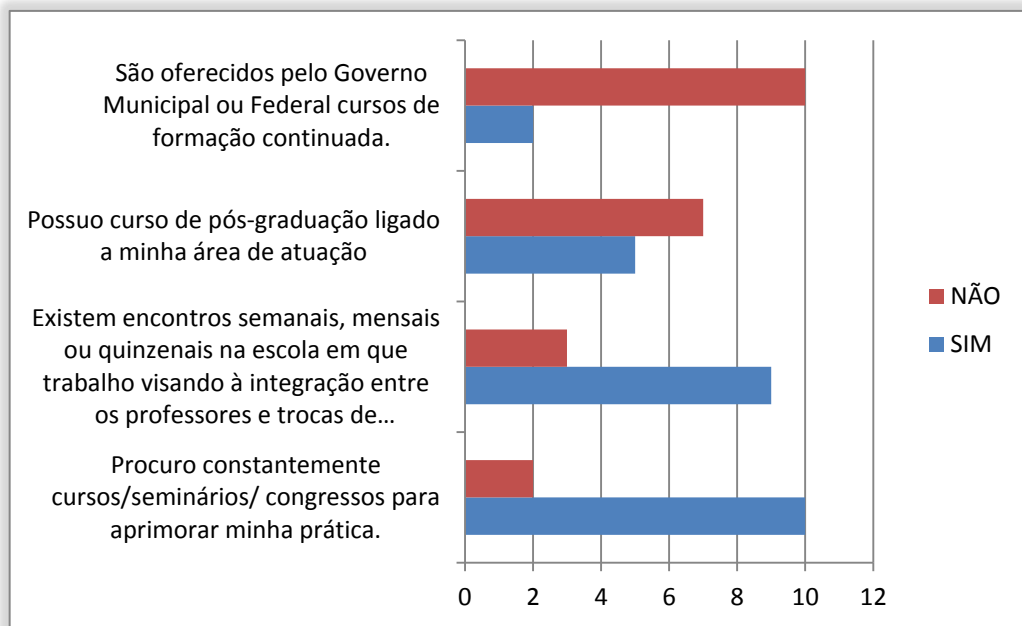
mais um dos motivos concretos que justificam a posterior exploração do assunto nas questões abertas com os docentes participantes desta investigação, cujos dados serão discutidos na segunda parte deste capítulo.

A assertiva 9 aborda uma questão bastante importante acerca do ensino de línguas na escola pública -- *Existe preconceito e desvalorização em relação ao ensino de LEM nas escolas municipais de Pelotas*. Com base nas respostas obtidas, pode-se afirmar que a maioria dos participantes acredita existir tal situação, com um total de nove dos doze participantes concordantes. Vale ressaltar que o aprofundamento do teor da assertiva em questão foi subsidiado pelas respostas dos informantes às questões abertas de números 1 e 5.



**Figura 13 - Resposta dos participantes à assertiva 9**  
Fonte: A autora (2015).

O questionário também trouxe 4 assertivas em relação às quais os participantes deveriam somente assinalar SIM ou NÃO como resposta. Todas as assertivas desta parte do questionário abordavam o tema da formação continuada. Para essas assertivas foram obtidos os seguintes resultados:

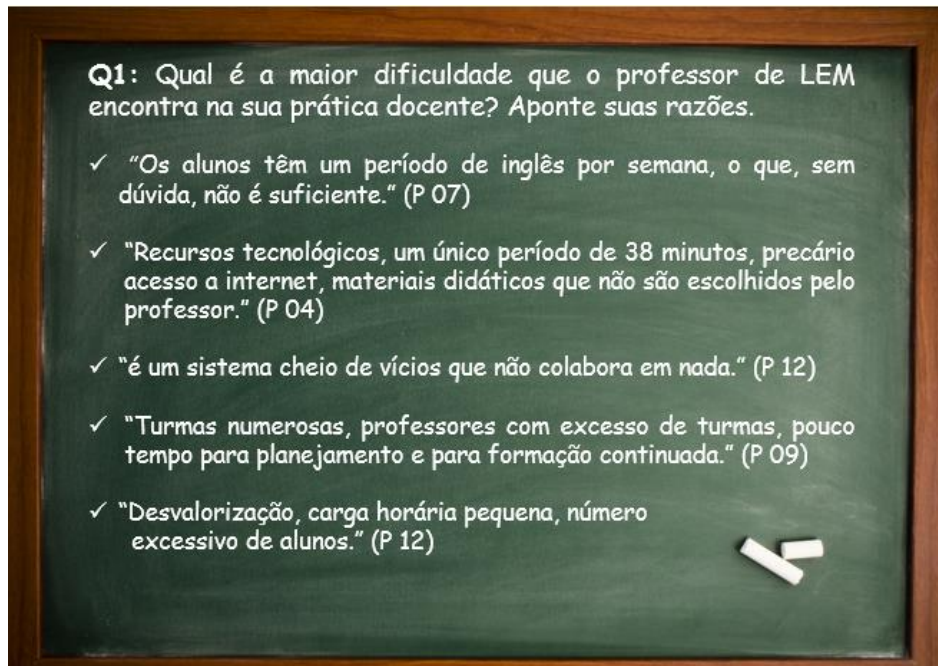


**Figura 14 - Resposta dos participantes à parte 2 do questionário**  
 Fonte: A autora (2015).

Através dos dados acima registrados, percebe-se que a maioria dos participantes entende que o processo de formação não se finda na formação inicial. Nesta perspectiva, a continuidade do percurso formativo para além dos cursos de Licenciatura parece ser de fulcral importância para a busca de um fazer docente cada vez mais reflexivo e qualificado. Não obstante, os dados aqui apresentados, reiterados na questão aberta de número 2, apontam para a escassez de políticas efetivas de fomento à formação continuada de nossos educadores pelos órgãos de gestão educacional.

### 6.2.3 Análise das Respostas às Perguntas Abertas

Na segunda parte do questionário, os entrevistados dissertaram acerca de seis questões, as quais abordaram tópicos relacionados a sua formação, sua prática docente, suas crenças e tecnologias educacionais que usam em suas salas de aula. Tais questões, bem como suas respectivas respostas, serão apresentadas na sequência deste capítulo por meio de figuras ilustrativas, seguidas de análises qualitativas. Observe-se que, por questões éticas, e no sentido de garantir o anonimato, cada professor participante da pesquisa foi representado pela letra **P** seguida de um número específico.



**Figura 15 - Questão 1 das perguntas abertas**  
 Fonte: A autora (2015).

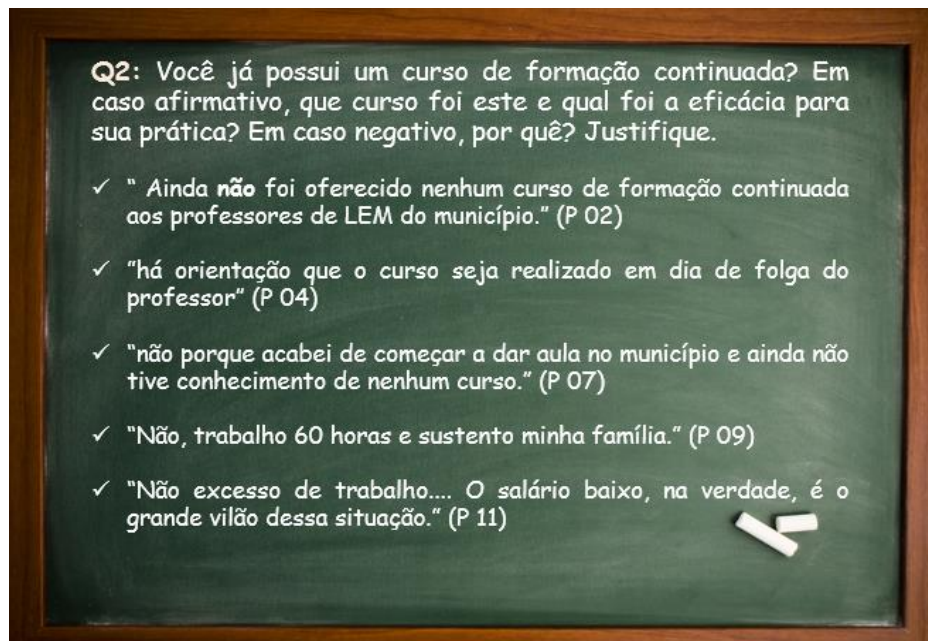
Analisando a primeira das perguntas abertas -- *Qual é a maior dificuldade que o professor de LEM encontra na sua prática docente? Aponte suas razões* --, constatou-se que alguns dos participantes desta pesquisa, a saber, P1, P2, P3 e P4, apontam como principal dificuldade a questão da desvalorização do professor de línguas, o qual, de acordo com seus dizeres, por muitas vezes não é valorizado nem pela gestão da escola, nem por seus colegas de trabalho e tampouco pelos alunos, o que pode ser observado no dizer de P3: “[...] *desvalorização, tanto salarial quanto por parte dos outros professores.*” Partindo disso, pode-se dizer que, infelizmente, a disciplina de língua inglesa por muitas vezes é encarada como um “tapa buraco” no horário da escola, como afirma Celani (2009).

Em consonância com o estudo de Cunha e Pachalski (2007), a partir da observação dos dizeres dos participantes P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P12, a carga horária diminuta e as turmas numerosas e heterogêneas também acabam por dificultar a prática pedagógica destes professores. A fala de P7, “*Os alunos têm um período de inglês por semana, o que, sem dúvida, não é suficiente.*”, demonstra seu descontentamento em relação à carga horária. A partir da análise desta questão, pode-se perceber a existência de, pelo menos, duas crenças, as quais, mesmo implícitas nas falas destes participantes, podem ser significativas, a saber: (a) se os professores fossem mais bem pagos, as aulas seriam de melhor qualidade; e (b) o



ensino de LI pressupõe uma carga horária maior do que está sendo contemplada pelas escolas.

Contudo, questiona-se se nas instituições federais e particulares, onde, teoricamente, os professores têm um melhor salário e são supostamente mais valorizados, é desenvolvido um trabalho de melhor qualidade, havendo um maior engajamento desses professores na elaboração de aulas mais motivadoras e/ou desafiadoras para esse novo estereótipo de aluno que se encontra nas escolas. Talvez, devam-se debruçar esforços para entender melhor tais aspectos em estudos vindouros.



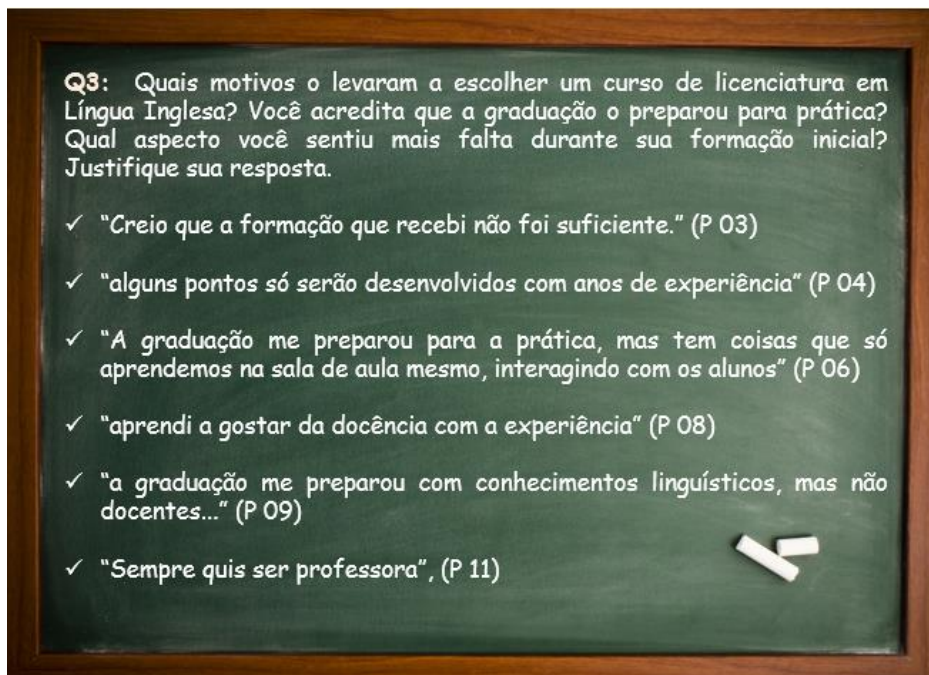
**Figura 16 - Questão 2 das perguntas abertas**  
Fonte: A autora (2015).

A segunda pergunta aborda a questão da formação continuada e seus reflexos na prática desses participantes. Através da análise dos dados, observa-se que apenas 4 dos 12 participantes têm algum tipo de formação continuada. Além disso, como pode ser percebido no discurso de P12, "*Não possuo porque faz 12 anos que trabalho 60 horas para me sustentar e a rede municipal não deixa eu me afastar 20hs para fazer qualquer curso sem que eu perca meu salário respectivo.*", não há divulgação nem fomento à formação continuada pela gestão pública, a qual, segundo os informantes desta pesquisa, deveria implementar e viabilizar, em termos de carga horária, que os professores se envolvessem em espaços de formação. A fala de P12 traz consigo o eco de outros participantes desta pesquisa. Por outro



lado, aqueles que passaram por processos de formação pós inicial destacam a importância desta formação para a sua prática, como pode ser percebido pelos dizeres de P6: *“ajudam a inovar em sala de aula”*. Neste sentido, a fala de P6 vai ao encontro do estudo de Cunha (2003) sobre a importância da formação, salientando que esta não pode limitar-se à formação inicial oferecida pelas universidades. Ao participar de programas de formação continuada, o professor percebe a existência de uma gama de possibilidades de mudanças que poderão contribuir para o incremento de sua prática pedagógica.

Ademais, os achados mostram relação com os resultados encontrados por Abreu (2006), em sua pesquisa acerca da formação continuada oferecida pela rede pública municipal de Duque de Caxias-RJ, cujos resultados mostraram que a maioria dos professores participava de tal formação, porém, devido à falta de condições de recursos humanos e de infraestrutura, não foi possível a aplicação desses novos conhecimentos na prática docente. Similarmente às constatações de Abreu (2006), observam-se crenças emergentes das respostas dos participantes da pesquisa atual, tais como: (a) é responsabilidade da gestão pública, proporcionar espaços formativos a seus educadores; e (b) a formação continuada contribui para a melhoria do fazer pedagógico.



**Figura 17- Questão 3 das perguntas abertas**

Fonte: A autora (2015).

A terceira pergunta trata dos aspectos relacionados à escolha pelo curso de Letras, à qualidade da formação inicial desses profissionais envolvidos e também sobre o que mais sentiram falta durante sua formação inicial. Alguns participantes destacam a questão da vocação, salientando ainda que, para ser um professor de qualidade, deve-se ter o gosto pelo idioma, assim como aponta P6: *“Querida ser professor e já estudava inglês em cursinho.”*

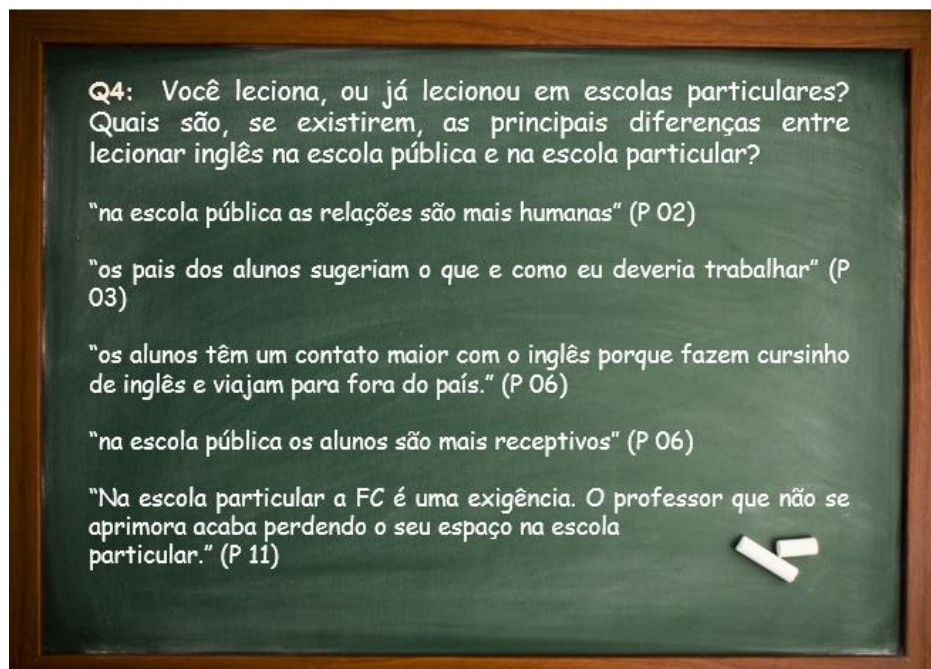
Neste sentido, cabe discutir a respeito do termo professor em suas duas vertentes, o ser professor por vocação e o ser professor como profissão. Para Isambert-Jamati e Tanguy (1990) existem perigos de uma classificação radical no que diz respeito à atuação do professor embasada puramente em aspectos profissionais, pois a partir deste ponto de vista o profissional pode incorrer numa atuação mecanicista.

Por outro lado, é preciso ter cuidado em relação à vertente vocacional, pois vocação, em seu sentido geral, não necessariamente pressupõe formação, já que a definição de vocação é caracterizada por habilidades inatas, gerando um comportamento tendencioso em que o sujeito pode se apegar puramente à vocação, não sentindo necessidade de buscar aperfeiçoamento profissional. Contrariamente a tal perspectiva, acredita-se ser imprescindível que a atuação docente seja embasada tanto na formação profissional, nos termos defendidos por Leffa (2008), em oposição ao treinamento, quanto vocacional e social, reverberando em uma prática docente reflexiva e engajada.

Outro ponto destacado pelos participantes deste estudo é a questão da qualidade da formação inicial. A maioria aponta acreditar ter sido bem preparada no que tange aos aspectos linguísticos. Contudo, os mesmos docentes enfatizam a necessidade de mais práticas pedagógicas no decorrer de sua formação, salientado que somente a experiência adquirida ao longo de seu tempo de docência foi o que realmente contribuiu para sua prática, o que pode ser notado nos dizeres de P4 e P8, respectivamente: *“alguns pontos só serão desenvolvidos com anos de experiência”*; *“aprendi a gostar da docência com a experiência [...] a graduação me preparou com conhecimentos linguísticos, mas não docentes [...]”*. A respeito disso, Pimenta (1999, p.18) assevera que a formação inicial tem o papel de colaborar para a prática docente deste futuro professor, não apenas com o conhecimento técnico-

mecânico, mas também com situações que proporcionem momentos de (re)construção de suas crenças e valores.

A partir das respostas à questão 3, por conseguinte, emergiram as seguintes crenças: (a) a formação inicial não prepara para a prática pedagógica; (b) para ser professor de línguas é indispensável gostar de idiomas; e (c) docência pressupõe vocação.



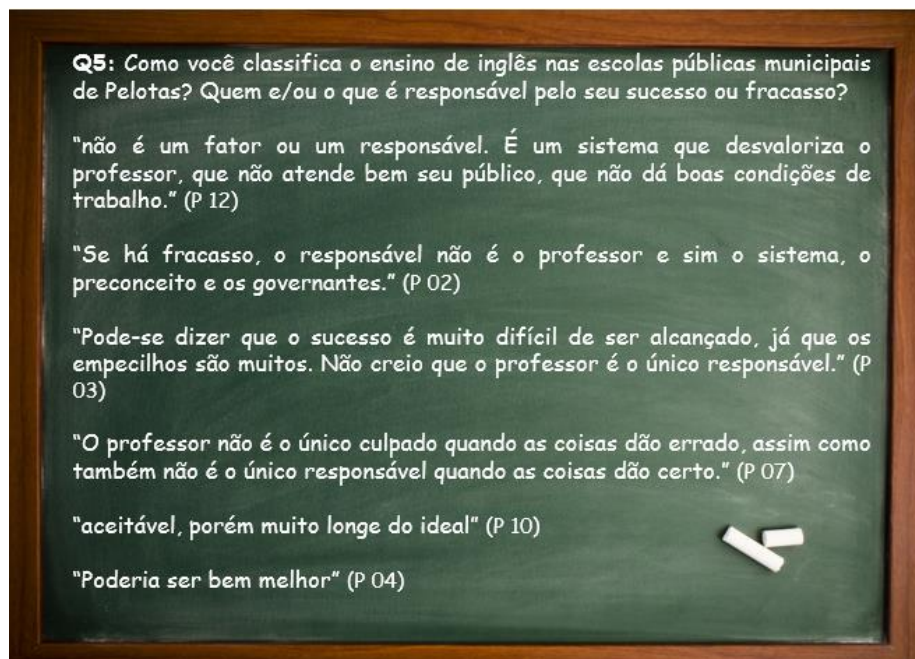
**Figura 18 - Questão 4 das perguntas abertas**

Fonte: A autora (2015).

A pergunta de número 4 que questiona se o participante *leciona ou já lecionou em escolas particulares? Quais são, se existirem, as principais diferenças entre lecionar inglês na escola pública e na escola particular?* demonstra que aquele professor que leciona em ambas as escolas entende que as diferenças estão basicamente na questão dos recursos tecnológicos, na boa infraestrutura e também no incentivo (imposição, às vezes) que é dado ao professor para que este busque se atualizar. Alguns destacam, também, que na escola particular as turmas são mais homogêneas, tendo em vista que a maioria dos alunos tem acesso a cursos de idiomas, facilitando, desta forma, o trabalho do professor. Por outro lado, apontam que a escola particular é uma "empresa", e, como tal, visa ao lucro e o cliente sempre tem razão, o que pode, por muitas vezes, dificultar o trabalho do professor e acentuar a indisciplina. Percebe-se, portanto, a **crença do poder do cliente-aluno**.

Por outro lado, P2 salienta que *“na escola pública as relações são mais humanas”*, ou seja, mesmo que com salários mais baixos, o participante dois acredita que as relações nas escolas públicas são melhores. É razoável supor que, talvez, este se sinta pressionado por metas traçadas pela escola particular. Indo ao encontro da fala de P2, o informante P6 destaca que *“na escola pública os alunos são mais receptivos”*, levantando o aspecto da curiosidade do aluno da escola pública em relação a cultura e outra língua, que pode parecer tão distante da sua vida cotidiana, e com a qual ele pode ter contato durante as aulas de inglês.

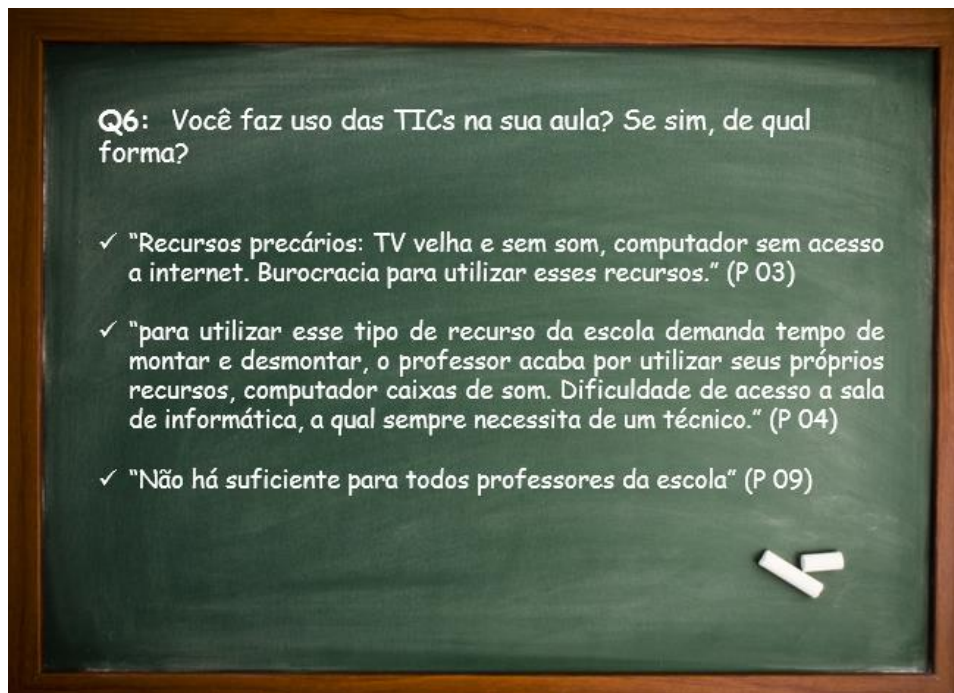
A partir dos dizeres dos participantes, pode-se perceber que algumas crenças a respeito das diferenças entre escolas públicas e particulares podem ter sido criadas anteriormente a sua formação, na sua própria vivência como aluno(a) ou durante as discussões na universidade ou, até mesmo, no estágio. Esta ideia encontra ressonância na caracterização de crenças destacada por Barcelos (2006, p. 19), que são experienciais, ou seja, são *“parte das construções e reconstruções de suas experiências”*. Nesta perspectiva, tais crenças podem, ainda, vir a ser reiteradas e sustentadas nas experiências pedagógicas atuais dos participantes desta investigação.



**Figura 19 - Questão 5 das perguntas abertas**  
Fonte: A autora (2015).



A questão número cinco trata da classificação do professor sobre o ensino de inglês nas escolas municipais de Pelotas, além de buscar entender quem são os principais responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso. As respostas dos participantes demonstram um descontentamento em relação ao ensino de línguas na escola pública, e ainda apontam que o fracasso do ensino não pode somente ser endereçado a um único responsável, como se observa nos dizeres dos participantes 3 e 12, respectivamente: *“Pode-se dizer que o sucesso é muito difícil de ser alcançado, já que os empecilhos são muitos. Não creio que o professor é o único responsável.”* E *“não é um fator ou um responsável. É um sistema que desvaloriza o professor, que não atende bem seu público, que não dá boas condições de trabalho”*. Nesta perspectiva, pode-se dizer que existe aqui a **crença de que não há condições favoráveis para a aprendizagem de inglês na escola pública.**



**Figura 20 - Questão 6 das perguntas abertas**  
Fonte: A autora (2015).

Já a pergunta seis aborda a questão do uso das TIC na sala de aula de língua inglesa, salientando, mais uma vez, a problemática da infraestrutura da escola pública, que acaba por dificultar o desenvolvimento de um ensino de qualidade atrelado à nova visão tecnológica global. Os participantes 3 e 9 destacam a precariedade desses recursos assim como a insuficiência dos recursos existentes (máquina para fotocópias, rádio, TV e computadores) para atender à demanda de

professores e alunos. Desta maneira, as aulas ficam restritas às atividades de tradução e memorização de vocabulário.

Finaliza-se o capítulo de apresentação e análise dos dados que constituem o corpus deste estudo, ressaltando que, muito embora os dizeres dos participantes não reflitam absolutamente as crenças desta pesquisadora, em alguma extensão, esses foram motes para processos de (auto)reflexão, (auto)avaliação e metacognição, haja vista compartilharem (isto é, pesquisadora e pesquisados) aspectos identitários, especialmente a condição de docentes de inglês como LE.

## 7 CONCLUSÃO

Este estudo teve por objetivo levantar, discutir e interpretar as crenças ou aglomerados de crenças de professores de inglês da rede municipal urbana de Pelotas, RS, partindo do pressuposto de que suas perspectivas estão intimamente ligadas ao processo de reflexão e (auto)formação. Muito embora esta pesquisa, inserida na interface entre a Educação e a Linguística Aplicada, ser de cunho eminentemente qualitativo, houve também a preocupação com a coleta e o registro de aspectos quantitativos, a fim de conferir uma maior concretude aos dados qualitativos.

Entende-se que o professor, ao reconhecer suas próprias crenças, por meio de múltiplas reflexões, tem a oportunidade de elaborar hipóteses e compreender aspectos e fatores imbricados em seu processo de formação e, assim, dar sentido às suas escolhas durante suas práticas pedagógicas, razão pela qual esta pesquisadora compromete-se a compartilhar com os participantes desta pesquisa o elenco de crenças inferidas a partir de seus dizeres. A asserção que deu início a este parágrafo encontra ressonância nas palavras de Garcia (1999, p. 26):

[...] a formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Na mesma direção, são trazidas novamente ao texto concepções de Barcelos (2006, p. 23), nas quais se encontra a reafirmação da (inter)relação entre crenças e o processo de reflexão. Segundo a autora, “refletir significa buscar compreender porque se faz e como se faz. As crenças exercem papel fundamental na reflexão, sendo a base dos questionamentos do professor.”

Com base no exposto, buscou-se identificar indícios de crenças dos participantes da pesquisa atinentes às suas concepções de formação docente, tanto inicial quanto continuada, bem como suas perspectivas em relação à sua própria prática pedagógica. Neste sentido, são ressaltadas como crenças emergentes de seus dizeres acerca da formação inicial a ideia de que esta está desarticulada da

prática em contexto escolar. Ora, pode-se, sob outro ângulo, tomar tal ideia como um fato. Logo, a crença implícita seria a de que a formação inicial deveria caminhar de forma a articular teoria e prática.

No que concerne à formação continuada, as vozes dos participantes ecoaram a crença na sua importância para a melhoria do fazer docente, razão pela qual também acreditam ser de responsabilidade da gestão pública proporcionar e fomentar espaços formativos aos seus educadores.

Na realidade, apesar do reconhecimento da relevância da formação continuada, poucos participantes relataram ter participado de programas de aperfeiçoamento ou de pós-graduação. Cabe, pois, avaliar o quanto as motivações alegadas, tais como, a alta carga horária em sala de aula, os baixos salários e o não incentivo por parte da gestão escolar, podem ser compartilhadas por outros grupos de docentes, não apenas os da rede pública municipal de Pelotas. Este é, seguramente, um ponto digno de investigação, a partir de cujos resultados seja possível um planejamento a médio e longo prazos, incorporando medidas efetivas que viabilizem o acesso à formação continuada a todos os educadores.

Importa salientar que os instrumentos de coleta de dados, isto é, questionário objetivo para a SMED e questionário híbrido aplicado aos professores participantes do estudo, ainda que criteriosamente elaborados, carregam fragilidades. Os dizeres de tais docentes, não podem, *per se*, ser categorizados como crenças, mas prováveis indícios/pistas que apontam para a sua existência, cujo conteúdo demanda compartilhamento e reflexão no meio escolar e acadêmico.

Seria no mínimo pretensioso acreditar que esta seção representaria um fechamento do tema em questão, ou seja, as implicações das crenças no processo formativo de professores de língua inglesa. Pode-se, contudo, registrar aqui algumas considerações a respeito da prática e das perspectivas dos professores de língua inglesa das escolas municipais urbanas de Pelotas, RS selecionadas, observando e analisando as percepções desses participantes acerca da formação docente (inicial e continuada), bem como suas repercussões dentro do universo investigado.

Pensar na formação do professor como processo implica promover espaços de reflexão que contribuam para o avanço da produção de conhecimentos e saberes voltados para questões específicas que tenham reflexos, direta ou indiretamente, no fazer pedagógico. Cabe ainda salientar que, conforme pontuam Barcelos e Vieira-



Abrahão (2006), a prática crítico-reflexiva deve ser vista como um elemento chave para o crescimento tanto pessoal quanto profissional do professor.

Espera-se, a partir da divulgação e do compartilhamento dos resultados deste estudo, propiciar discussões profícuas que suscitem reflexões acerca da relevância da formação continuada, reverberando em práticas mais engajadas e eficientes. Outrossim, tem-se como expectativa prover subsídios que venham a inspirar a planificação de políticas de fomento e incremento dos espaços formativos que contemplem o desenvolvimento das competências implícita, teórico-aplicada, linguístico-comunicativa e profissional, caminhando ao encontro da valorização dos professores de Línguas Estrangeiras Modernas que buscam meios de se manterem em constante atualização.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. S. **Formação Continuada**: Uma Reflexão Sobre a. Ressignificação da Prática Docente. UFRJ, 2006.

ALANEN, R. A sociocultural approach to young learners beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). Beliefs about SLA: New Research Approaches. **Kluwer Academic Press**, Dordrecht, p. 55-85, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **Apliemge-Ensino e Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1996.

\_\_\_\_\_. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE. In: **Contexturas**: Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19. 2006.

ANDRADE, R. R. M. Formação de professore nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação entre os anos de 1999 e 2003. In: **IV Mostra de Pesquisa em Educação**, 2006,

ARAÚJO, D. R. **Crenças de professores de Inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz**: um estudo de caso. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Theory in practice**: increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey Bass, 1974.

BANDEIRA, G. M. **Por que ensino como ensino?** A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês). Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos de Letras**. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre Ensino e Aprendizagem, Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. In: **Linguagem e Ensino**. Pelotas, v. 7, n.1, p.123-56, 2004.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p.123-56, 2004a.

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

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p.15-42.

BELAM, P. V. **A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de LE (Inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular**. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas). UNESP, São José do Rio Preto, 2004.

BRASIL. **Lei Federal nº 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm)> Acesso em: 19 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei 9.394/96. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEX: **Diário Oficial**. República Federativa do Brasil. Brasília, 21 de dezembro de 1996/Seção 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2014.

CARAZZAI, M. R. P. **Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and behaviors**. Dissertação. (Mestrado em Letras/Inglês). CCE/UFSC, Florianópolis, 2002.

CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Não há uma receita no ensino da língua inglesa. **Revista Nova Escola**, Ed. 222, maio de 2009.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, E. S.; FARIAS, E. F. G. **Formação de professores profissionais: perspectivas e vicissitudes da formação em serviço** 2009. Disponível em <[http://www.espacoacademico.com.br/093/93costa\\_farias.htm](http://www.espacoacademico.com.br/093/93costa_farias.htm)>. Acesso em: 18 mai. 2014.

COTTERAL, S. Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. **System**, v. 23, p. 195-205, 1995.

CUNHA, A. M. A. Dividindo para multiplicar. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**: Homenagem a Antonieta Celani. Campinas, 2003.

CUNHA, A. P. A.; PACHALSKI, L. J. N. Dos dizeres de aprendizes do Ensino Médio acerca do processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE na escola regular. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO E LINGUAGEM, 2007. **Anais...** Pelotas: Educat, 2007. v. 1. p. 66-66.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D.C. Heath and company, 1933.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). Beliefs about SLA: New Research Approaches. **Dordrecht**: Kluwer, 2003. p. 131-151.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARBUIO, L. M. **Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa**. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, P. D. **Refletindo sobre as crenças de alunos-professores de Espanhol como Língua Estrangeira acerca dos processos de formação e ensino-aprendizagem em contexto EaD**. Dissertação. (Mestrado em Educação e Tecnologia). 2014. 101f. IFSul, 2014.

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs) **Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador**. Campinas: Pontes, 2008.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. 1994. 346f. Tese. (Doutorado em Linguística e Língua Inglesa Moderna). Lancaster University, Lancaster, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 3-14.

GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de Inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005.

HOLEC, H. The learner as manager: Managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.) **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987. p.145-156.

HOSENFELD, C. **Students mini theories of second language learning.** Association Bulletin, v. 29, n. 2, 1978.

HOSENFELD, C. Aprender sobre a aprendizagem: Descobrimos as estratégias dos nossos alunos. **Annals lingua estrangers**, v. 9, p.117-129, 1978.

HOSENFELD, C. (2003). Evidência de crenças emergentes de um segundo aprendiz: Um estudo diário. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.) **Crenças sobre SLA: abordagens novas pesquisas**, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p 37-55, 2003.

ISAMBERT-JAMATI, V.; TANGUY, L. *Professionnalisation, deprofessionnalisation: étude critique de ces notions appliquées aux enseignants français.* 1990

JOHNSON, K. E. **Understanding language teaching: Reasoning in action.** Boston: Heinle & Heinle, 1999.

JORDÃO, C. M. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de Inglês na escola pública.** Pelotas: Educat, 2005.

KELLY, L.G. **25 centuries of language teaching.** Rowley, Massachusetts: Newbury, 1969.

KERN, R. G. Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and quality of language production. **Modern Language Journal**, v. 79, n. 4, p. 457-476, 1995.

LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.

LEITE, E. F. O. **Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de Inglês como língua estrangeira.** 2003. 120f. Dissertação. (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica Do Rio de Janeiro- PUC, Rio de Janeiro, 2003.

LLOBERA, M.; TURELL, M. T.; ZANÓN, J. **Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** Madrid: Edelsa, 1995.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papyrus, 2001. p. 27-54.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org) **Trajetórias na formação de professores de línguas.** 1. ed. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros nacionais e o ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas: Homenagem a Antonieta Celani**. Campinas, 2003.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v. 19, n. 4, p. 317-28, 1987.

NOGUEIRA, B. S. **Necessidades docentes de formação**. FCT/UNESP. Presidente Prudente, 2005.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

OLIVEIRA, L. S. de O. Olhando a formação de professores: crenças de um professor de Língua Inglesa. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, **Anais...** Águas de Lindóia, 1998.

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.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado**. Campinas: Papirus. p. 53-62, 1991.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PRICE, H. H. **Beliefs**. Bristol: Thoemmes Press, 1969.

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

RILEY, P. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In: ESCH, E. (Org.). **Self-access and the adult language learner**. London: Centre for information on language teaching, 1997. p.7-18.

ROKEACH, M. **Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROSINSKI, M. C. R. **Saberes e práticas docentes: repensando a formação continuada em nível de pós graduação**. PPGE-UFSM, 2004.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas: Alínea, 1998.

SANTOS, C. F. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, v. 5, n. jan/jun, p. 29-34, 2002.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja ser um bom professor de Inglês para formandos de Letras: um estudo de caso**. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

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

SMED. Secretaria Municipal de Educação. **Distribuição dos professores de LEMs por escola**. Pelotas, RS, 2015.

SOARES, Z. T. **Formação de docentes: Uma análise sobre as condições do ensino da Biologia em uma Escola Municipal da cidade de Imperatriz – MA**. 2014. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/formacao-de-docentes/119342/>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

SOUZA, A. G. **Entre a teoria e prática: a inserção das tecnologias da informação e Comunicação (TIC) na formação docente inicial da Universidade Estadual de Feira de Santana**. 2013. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata, 1984.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 57-84, 2004.

VECHETINI, L. R. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (Inglês) para alunos iniciantes**. 2005. 160 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005

VIEIRA, A. D. P.; GOMIDE, A. G. V. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – EDUCERE, **Anais...** PUCPR, 2008. Disponível em:

<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93\\_159.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf)>. Acesso em: 18 mai. 2014.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP, Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. Indaiatuba: APLIESP, n. 5. p 153-159. 2000/2001.

\_\_\_\_\_. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira na formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 131-52.

\_\_\_\_\_. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 219-231.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Teletandem Brasil – línguas estrangeiras para todos: um espaço para a formação de professores de línguas**. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Teletandem Brasil – línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes, 2010.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua atuação docente. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed. Pelotas, RS: Educat, 2001, p. 125-133.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v.40, n.1, p.3-12, 1986.

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

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. **Psychology for Language Teachers**. Cambridge: CUP, 1997.

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



\_\_\_\_\_. **The social construction of beliefs in the language classroom.** In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: new research approaches.* Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 201-227.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. **Reflective teaching:** An introduction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

## APÊNDICE A – Carta de solicitação de dados



Para: Secretaria Municipal de Educação - SME

De: Prof.ª Ana Paula de Araújo Cunha – Instituto Federal Sul-rio-grandense

Data: 28/05/2014.

### CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Por meio do presente documento, e na condição de orientadora da pesquisa de Mestrado intitulada *O papel da formação continuada na prática de ensino do professor de Língua Estrangeira Moderna*, desenvolvida por *Muriel da Silva Tadeu*, venho solicitar autorização para que a referida acadêmica possa coletar dados preliminares junto à Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, especialmente no que concerne ao número de escolas da rede, bem como ao respectivo número de professores de Inglês com Língua Estrangeira Moderna.

Ressalto o fato de a pesquisa supramencionada nortear-se por fins estritamente acadêmicos, sendo plenamente observadas as diretrizes que compreendem a ética investigativa.

Contando com o pronto atendimento à solicitação aqui registrada, subscrevo-me, aproveitando o ensejo para me colocar à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Cordialmente,

Assinatura da orientadora:

Profa. Dra. Ana Paula de Araújo Cunha

Assinatura da pesquisadora:

Profa. Muriel da Silva Tadeu

Pelotas, 28 de maio de 2014.

## APÊNDICE B – Questionário preliminar feito com a SMED

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.  
SUL-RIO-GRANDENSE - CÂMPUS PELOTAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA



### Questionário

1. Número total de escolas Municipais de Pelotas.
2. Número total de escolas Municipais do perímetro urbano.
3. Número total de professores de língua inglesa.
4. Descrição de número de professores por escola.
5. Obrigatoriedade do ensino de LE a partir de qual ano.
6. Dados pormenorizados acerca da distribuição do ensino de Inglês e Espanhol como LE, nos anos de ensino fundamental e médio. Existe um padrão predeterminado pelo MEC e pela Secretaria da Educação? Em que medida as escolas têm autonomia em relação a tal distribuição?
7. Existe a oferta de algum tipo de formação continuada pela Secretaria de Educação de Pelotas e/ou com iniciativa das próprias escolas? (Geral, com que periodicidade e qual são os conteúdos e objetivos; e específica, voltada para professores de LEM)
8. Dados acerca do número de professores que cursaram ou estão cursando algum tipo de programa de formação continuada fora do âmbito das escolas.
9. Autorização para acesso às escolas.

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Sul-rio-grandense - Câmpus Pelotas. Estou realizando uma pesquisa, intitulada **Crenças acerca da Formação Profissional: Implicações no fazer pedagógico do professor de Língua Estrangeira Moderna**, sob a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Ana Paula de Araujo Cunha, cujo objetivo é investigar as crenças de professores de inglês como Língua Estrangeira Moderna, atuantes na rede pública municipal de Pelotas, RS, acerca de questões pertinentes à formação docente (inicial e/ou continuada), de um modo geral, bem como suas perspectivas referentes ao seu processo de formação, em particular, e seus possíveis reflexos em seu fazer pedagógico.

Sua participação envolve responder um questionário híbrido e também participar de uma entrevista semiestruturada, que será gravada se assim você permitir, e que terá a duração aproximada de 30 minutos.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora fone (53) 9168.1175, ou pela entidade responsável – IFSul- Pelotas.

Atenciosamente

---

Muriel da Silva Tadeu  
Matrícula: 029

---

Local e data

---

Ana Paula de Araujo Cunha

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data

## APÊNDICE D – Questionário híbrido para os professores de LI



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
SUL-RIO-GRANDENSE - CAMPUS PELOTAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

### IFORMAÇÕES GERAIS:

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Sexo: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_  
Tempo de docência: \_\_\_\_\_ Data de graduação: \_\_\_\_\_  
E-mail: \_\_\_\_\_

### QUESTIONÁRIO

Marque um X no item que mais se aproxima da sua opinião sobre as afirmativas abaixo:

1 – CONCORDA , 2 – INDECISO, 3 – DISCORDA.

Questão	1	2	3
01. É possível aprender inglês nas escolas públicas.			
02. Acredito que minha formação inicial me preparou muito bem para ministrar aulas de língua inglesa.			
03. Acredito que o ensino de língua estrangeira moderna (LEM) nas escolas públicas municipais de Pelotas é precário.			
04. Acredito haver uma boa infraestrutura nas escolas municipais de Pelotas.			
05. Há a disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas municipais de Pelotas.			
06. As turmas das escolas municipais de Pelotas são muito numerosas.			
07. Acredito haver um distanciamento de interesses entre o professor e os alunos.			

08. Os alunos têm uma postura receptiva perante as aulas de inglês na escola.			
09. Existe preconceito e desvalorização em relação ao ensino de LEM nas escolas municipais de Pelotas.			

**Marque sim (S) ou não (N) para as afirmativas abaixo:**

	S	N
01. Procuo constantemente cursos/seminários/ congressos para aprimorar minha prática.		
02. Existem encontros semanais, mensais ou quinzenais na escola em que trabalho visando à integração entre os professores e trocas de experiências.		
03. Possuo curso de pós-graduação ligado a minha área de atuação.		
04. São oferecidos pelo governo municipal ou federal cursos de formação continuada.		

01 Qual é a maior dificuldade que o professor de LEM encontra na sua prática docente? Aponte suas razões.

---



---



---



---

02 Você já possui um curso de formação continuada? Em caso afirmativo, que curso foi este e qual foi a eficácia para sua prática? Em caso negativo, por quê? Justifique.

---



---



---



---

03 Quais motivos o levaram a escolher um curso de licenciatura em Língua Inglesa? Você acredita que a graduação o preparou para prática? Qual aspecto você sentiu mais falta durante sua formação inicial? Justifique sua resposta.

---



---

---

04 Você leciona, ou já lecionou em escolas particulares? Quais são, se existirem, as principais diferenças entre lecionar inglês na escola pública e na escola particular?

---

---

---

05 Como você classifica o ensino de inglês nas escolas públicas municipais de Pelotas? Quem e/ou o que é responsável pelo seu sucesso ou fracasso?

---

---

---

06 Você faz uso das TICs na sua aula? Se sim, de qual forma?

---

---

---

*Obrigada pela sua participação na pesquisa.*