

Gisele Maria Simões

**O Impacto do Estágio nas Crenças
Pedagógicas de Professores de Inglês em
Formação**

UNESP

**São José do Rio Preto
2011**

Gisele Maria Simões

O Impacto do Estágio nas Crenças Pedagógicas de Professores de Inglês em Formação

Tese apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Linguística Aplicada)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Vieira Abrahão

UNESP

São José do Rio Preto

2011

Simões, Gisele Maria.

O impacto do estágio nas crenças pedagógicas de professores de inglês em formação / Gisele Maria Simões - São José do Rio Preto: [s.n.], 2011.

219 f. : il.; 30 cm.

Orientador: Maria Helena Vieira Abrahão

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Formação de professores – Crenças. 3. Professor de inglês – Formação. 4. Estágios supervisionados. I. Vieira-Abrahão, Maria Helena. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 811.111-07

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Vieira Abrahão – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Ferreira Barcelos (UFV)

Prof^a. Dr^a. Walkyria Montemor (USP)

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (IBILCE/UNESP)

Prof^a. Dr^a. Solange Aranha (IBILCE/UNESP)

Suplentes

Prof^a. Dr^a. Fátima de Gênova Daniel (Universidade Sagrado Coração)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UNB)

Prof^a. Dr^a. Ana Mariza Benedetti (IBILCE-UNESP)

Agradecimentos

Agradeço a **Deus** pela capacidade que me deu de compreender o Ser Humano sempre mais, e pela minha capacidade, ainda que limitada, de aprendizagem.

Agradeço a **CAPES** pela bolsa de estudos que me proporcionou fazer pesquisa no exterior e conhecer outra cultura, ampliando meus conhecimentos.

Agradeço imensamente à minha orientadora Profa. Dra. **Maria Helena Vieira Abrahão** por ter, antes de tudo, confiado em mim, e depois de tudo, por todo o empenho em me orientar.

Agradeço aos 8 participantes, alunos-professores, **Lilian, Luciana, Mariana G., Mariana L., Marlon, Fabíola, Renan, Talita**, que concordaram gentilmente em responder todas as minhas perguntas e fizeram tudo o que foi pedido, com afinco.

Ao Prof. Dr. **José Horta Nunes**, coordenador do programa em Estudos Linguísticos, que analisou meus estudos realizados no exterior, e que foi sempre um modelo de professor.

Agradeço às professoras da PUC – São Paulo, Profa. Dra. **Maria Antonieta Alba Celani**, Profa. Dra. **Rosinda Ramos** e Profa. Dra. **Leila Bárbara**, por terem me apresentado os estudos de Vygotsky e o trabalho colaborativo na prática.

Agradeço à querida Profa. Dra. **Solange Aranha**, por todo incentivo, confiança e competência.

Ao Prof. Dr. **Douglas Altamiro Consolo**, agradeço a valiosa participação no exame de qualificação.

À Profa. Dra. **Walkyria Montemor**, agradeço as contribuições importantes no encaminhamento do projeto de tese.

Agradeço à minha grande orientadora para a vida Profa. Dra. **Maria Cecília Pires Barbosa Lima** por acompanhar minha longa jornada acadêmica, sempre me ensinando tudo o que preciso saber, além de vibrar ou chorar comigo sempre.

Agradeço a **Débora Carvalho Batista** pela grande ajuda nas transcrições.

Agradeço à Profa. Dra. **Susan Parks** por ter me apresentado o Ensino Cooperativo na prática.

Agradeço ao Prof. Dr. **Fernand Gervais** por ter me apresentado as Comunidades de Prática.

Agradeço a Profa. Dra. **Zita de Konninck** pela paciência em me ensinar.

Agradeço à Profa. Dra. **Maria Cristina Evangelista** por sua amizade, mas também pela participação, observação e comentários nas minhas aulas/estágio de Prática de Ensino de Língua Estrangeira II em 2007.

Agradeço à Profa. Dra. **Cássia Regina Coutinho Sossolote** por sua amizade, pelas correções de textos e pelas conversas sempre muito ricas.

Ao Prof. Dr. **Newton Duarte** por ler comigo textos que me eram incompreensíveis no universo Vygotsquiano.

À Profa. Dra. **Sonia Grego** por sua disponibilidade em dialogar sobre meu trabalho e partilhar comigo seu conhecimento.

Ao Prof. Dr. **Dalton Gaglianonne** pelas estatísticas.

Ao Prof. Dr. **Edson do Carmo Inforsato** por ver estrelas brilhando no céu por mim; encorajando-me sempre.

Agradeço às minhas filhas **Paula Maria** e **Nina Simões Craesmeyer** pelo companheirismo, vibração e compreensão. À **Nina**, principalmente, agradeço a sabedoria de apaziguar minhas angústias e acessos de cólera, além do trabalho de assistente incondicional.

Aos meus irmãos, sempre presentes na minha vida. Às minhas cunhadas e sobrinhos, tios e primos. Todos sempre torcendo pela finalização deste trabalho.

Agradeço a minha querida sobrinha, filha, amiga **Marina Velosa Simões** por ouvir minhas lamentações e angústias.

Ao **Luis Andrade**, sobrinho e amigo, meu muito obrigado pelo trabalho técnico com o computador, gravações etc e tal.

Ao **Roger Boisvert**, PhD em teologia, meu companheiro, agradeço a presença compreensiva nesse final de jornada e as muitas reflexões sobre crenças.

Aos meus pais, **Dermeval Simões** e **Carmen Vargas da Silva Simões** (*in memorium*), agradeço terem me dado a vida e me ensinado como vivê-la, com valores de honestidade e bondade, principalmente.

Agradeço a todas as outras pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram neste trabalho.

SUMÁRIO

Resumo

Abstract

Convenções de transcrição seguidas neste trabalho

Resumo	10
Abstract.....	11
Convenções de transcrição seguidas neste trabalho.	12
Introdução	13
O estágio e as crenças	14
Justificativa	15
Objetivo e tese	17
Perguntas de Pesquisa	18
Organização da tese	18
I. Fundamentação Teórica	20
1. Relação teoria e prática na construção dos saberes dos professores em formação	21
1.1. Os professores em formação e a influência dos programas curriculares.....	25
1.2. As crenças pedagógicas e a construção do saber	31
1.2.1. Concepção cognitivista.....	32
1.2.2. Concepção sócio-cultural	40
1.2.3. As comunidades de prática	44
1.2.4. Revisão da literatura sobre crenças	46
1.2.4.1. Trabalhos sobre crenças realizados no exterior.....	46
1.2.4.2. Panorama sobre a formação de professores no Brasil.....	57
1.2.4.3. Trabalhos sobre crenças realizados no Brasil	66
II. Metodologia de Pesquisa.....	70
2. Descrição da metodologia e natureza da pesquisa	71
2.1. Contexto e participantes.....	72
2.2. Instrumentos e procedimentos de coleta dos dados	76
2.2.1. Questionários	76
2.2.1.1. Sobre a aplicação do questionário	79
2.2.1.2. Sobre o questionário piloto	80
2.2.1.3. Sobre a escala <i>Likert</i>	82
2.2.2. Entrevista	84

2.2.3. Documentos	86
2.2.3.1. Interações ocorridas no <i>Moodle</i> (ambiente virtual de discussão)	86
2.3. Procedimentos para a análise dos dados	88
III. Análise e Discussão dos dados	92
3. Crenças pedagógicas presentes nos dados	93
3.1. Crenças pedagógicas trazidas pelos alunos-professores antes do estágio	93
3.1.1. Aplicação do questionário (questionário 1)	94
3.2. A possibilidade de modificação das crenças pedagógicas durante o estágio	127
3.2.1. Reaplicação do questionário (questionário 2)	128
3.3. Aspectos do contexto social e as crenças pedagógicas	157
3.4. O impacto nas crenças pedagógicas dos professores em formação	162
3.5. O impacto das discussões/reflexões nas crenças pedagógicas	173
IV. Considerações Finais	176
V. Notas	182
VI. Referências Bibliográficas	184
VII. Anexos	195
4. Anexo 1 – Questionário aplicado aos alunos	196
5. Anexo 2 – Roteiro para a entrevista 1	206
6. Anexo 3 – Roteiros para relatórios de observação e regência	207
7. Anexo 4 – Tópicos e números de participantes nos fóruns do <i>moodle</i>	214
8. Anexo 5 – Programa de curso (estágio)	217

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos problemas e soluções apresentados em estudo.....	64
Quadro 2 – Instrumentos e procedimentos para a análise	90
Quadro 3 – Autoclassificação dos alunos-professores quanto ao conhecimento de língua inglesa.....	96
Quadro 4 – Questionário 1	99
Quadro 5 – Resumo das crenças apresentadas na entrevista 1	124
Quadro 6 – Questionário 2, reaplicação	128
Quadro 7 – Quadro resumo das respostas aos questionários 1 e 2	137
Quadro 8 – Quadro de mudanças que ocorrem para os participantes da pesquisa.....	154
Quadro 9 – Crenças levantadas no relatório final de observação.....	166
Quadro 10 – Crenças levantadas nos relatórios finais de regência.....	170

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar se e como as crenças pedagógicas dos professores em formação sofrem impacto da experiência adquirida durante o estágio supervisionado, desenvolvido no curso de Letras. Os participantes são alunos inscritos no programa de graduação de uma universidade estadual paulista, na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira II. Cinco perguntas de pesquisa são colocadas: 1) Quais crenças pedagógicas sobre o ensino de inglês, como língua estrangeira, os alunos-professores trazem consigo antes de começar o estágio?; 2) De que maneira, caso seja possível, os professores em formação são capazes de modificar suas crenças sobre o ensino de inglês como língua estrangeira durante o estágio?; 3) Durante o estágio, que aspectos do contexto social facilitam ou inibem a habilidade dos professores em formação em colocar em prática crenças pedagógicas?; 4) Qual o impacto do estágio nas crenças pedagógicas dos professores em formação?; 5) Qual o impacto das discussões/reflexões desenvolvidas por esses alunos-professores concomitantemente ao estágio, nessas crenças pedagógicas? A fim de responder a essas perguntas, a pesquisa segue um paradigma qualitativo e os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas, observação e documentos produzidos pelos professores em formação. As discussões/reflexões que ocorrem em ambiente virtual (*Moodle*) serão também considerados documentos por eles produzidos. Como resultado, o estágio foi considerado de fundamental importância na construção social e cultural do conhecimento dos alunos-professores e um importante fator de impacto e de transformação nas crenças pedagógicas presentes nas falas.

Palavras-chave: formação de professores de língua estrangeira; comunidades de prática; crenças pedagógicas; estágio supervisionado.

ABSTRACT

The purpose of the present study is to explore if and how preservice teachers' beliefs of teaching were influenced by their teaching experiences during a supervised practicum in a Letters faculty. The participants will be preservice student teachers enrolled in a teacher education program in a São Paulo State University, in the "Prática de Ensino de Língua Estrangeira" course. There are five questions asked: 1. Which pedagogical beliefs regarding English as foreign language (EFL), do preservice teachers have, prior to practicum? 2. If it is possible, how can preservice students modify their teaching beliefs of EFL during practicum? 3) During practicum, which aspects of the social context facilitated / inhibited preservice teacher's ability to put pedagogical beliefs into practice? 4) What is the impact caused by the practicum in the pedagogical beliefs of preservice teachers? 5) What is the impact of discussions/reflections developed by the preservice teachers at the same time of the practicum, on their pedagogical conceptions? In order to answer these questions a qualitative research paradigm was used and data collection means were questionnaires, interviews, observation and documents written by preservice teachers. Their participation in discussions/reflexions occurred in a virtual forum was also considered as a document. As a result, the practicum was considered fundamentally important in the social and cultural construction of the student-teacher knowledge and an important factor of impact and transformation in the pedagogical beliefs presented in the speech.

Key-words: FL teacher education; community of practice; pedagogical beliefs; supervised practicum.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO SEGUIDAS NESTE TRABALHO.

Foi feita a opção pela forma ortográfica gramatical normativa.

P:	Professor
AP:	aluno-professor
/.../	omissão parcial do texto
...	qualquer tipo de pausa
... ...	ênfase em pausa mais longa
::	alongamento de vogais
vc	você
tb	também
pq	porque, por quê
hj	hoje
mhm	concordância
ahã	concordância
[]	falas sobrepostas
MAIÚSCULAS	ênfase
<i>Itálico</i>	língua estrangeira
eh	hesitação
hum	hesitação
(incomp)	palavras ou trechos da fala que não são compreensíveis
(rs)	risos
(CdA=)	comentário do entrevistador e analista

INTRODUÇÃO

O ESTÁGIO E AS CRENÇAS

Autores como Habermas (1987), Ferguson (1989), Carr & kemmis (1993), M. Johnson (1998), Harrington (2001), Gil e Gimenez (2008), K. Johnson (2009), entre outros, têm discutido a questão da importância do estágio e da ligação entre teoria e prática e já mostraram que simplesmente colocar os alunos-professores para fazerem estágio sem uma prática reflexiva muito pouco ajuda na construção do ser professor.

Segundo Habermas (1987), a autocrítica e a reflexão são necessárias para que o indivíduo seja capaz de entender o porquê do conhecimento teórico e o que fazer com esse conhecimento na prática para atingir autonomia e libertação; Ferguson (1989) utilizou questionários como instrumento de reflexão antes e depois do estágio, para verificar os posicionamentos dos professores em formação sobre estudos sociais, pois ela também acredita que sem reflexão não há mudanças¹; para Carr e Kemmis (1993) a autonomia é de extrema importância para o conhecimento ético na profissão. De acordo com Johnson (1998), pesquisas anteriores não exploraram de forma adequada como colocar teoria em prática e nem as crenças dos professores. A história de como os professores se sentem quando eles agem e o porquê de suas ações, e como eles se conscientizam a propósito de suas crenças são assuntos que precisam ser mais amplamente pesquisados; Gil e Gimenez (2008) consideram que a relação entre teoria e prática é complexa, mas a reflexão e a colaboração são as chaves para o desenvolvimento dos professores; Johnson (2009), a partir de uma perspectiva sócio-cultural Vygotskiana, afirma que a maneira como os professores aprendem influencia o pensamento e a ação, e mudanças na maneira de pensar dos professores influenciam o jeito como os alunos se engajam nas atividades e como eles aprendem.

¹ Os termos mudança, modificação ou transformação estão sendo usados neste trabalho com o sentido de alteração, seja ela de crenças pedagógicas ou de pensamentos dos alunos-professores com o que diz respeito ao ensinar e/ou aprender inglês como língua estrangeira.

Nossa experiência como professora formadora em uma universidade pública paulista confirmou tais posicionamentos e mostrou-nos que o estágio é uma atividade em que se simula uma situação real de interação, mas que por algum motivo esse objetivo fica sem pleno alcance, pois os alunos-professores nem sempre são bem recebidos na rede oficial de ensino, principalmente pelos alunos que sabem que esses alunos-professores, estagiários, não são responsáveis por suas turmas e assim não demonstram respeito pela autoridade momentânea, além de outros problemas pré-existentes (cf. capítulo 1.2.4.2).

Para se entender melhor a prática nos estágios é importante entender quais crenças os alunos-professores trazem consigo antes de começá-lo e durante seu desenvolvimento, porém há carência de pesquisas que estudem a possível relação entre a consistência e a inconsistência entre crenças e estágio. Além disso, é importante tentar entender o impacto do estágio nas crenças dos professores em formação, e ainda faltam estudos que mostrem que os alunos-professores não são conscientes das crenças que possuem e como essas crenças influenciam o comportamento deles em sala de aula (JOHNSON, 1998). Para Gultekin (1995, p. 31), “pesquisadores que desejam identificar a eficiência no ensino precisam de toda forma aprender mais sobre a crença dos professores e envolver esses professores diretamente em suas pesquisas”.²

JUSTIFICATIVA

Neste trabalho de pesquisa, nossa intenção era verificar se a partir da prática poderíamos trabalhar com a conscientização e autonomia dos alunos-professores para que eles pudessem questionar e modificar suas crenças, além de que pudessem fazer de maneira

² (...) researchers who want to identify effective teaching then have been left with no choice but learn more about teachers' beliefs by involving teachers directly in their research. (GULTEKIN, 1995, p. 31)

autônoma a ligação entre a teoria e a prática, para serem capazes de buscar soluções para os problemas cotidianos da profissão.

Assim, fomos buscar subsídios teóricos para este trabalho em Vygotsky (1962) e Leont'ev (1978), e mais recentemente em Wenger (1998), com sua teoria sobre Comunidades de Prática (cf. capítulo 1.2.3). Importantíssima é a comunidade em que os indivíduos se encontram para que a aprendizagem se dê, seja ela em qualquer disciplina ou área. Consideraremos o estágio uma comunidade em que os alunos-professores possam ter a oportunidade, de maneira social, de construir o conhecimento teórico sobre o ser professor, ainda que essa comunidade de estágio possa ser diferente daquela vivida por outros alunos-professores de outras instituições. O estágio, no âmbito desta pesquisa, não será realizado necessariamente em uma escola específica de ensino fundamental e médio, mas poderá ser um estágio em que os alunos-professores poderão legitimar sua atuação em um contexto em que seus alunos poderão reconhecê-los como professores, autoridades locais e conhecedores dos conteúdos a serem ensinados. É nessa Comunidade de Prática³ que o aluno-professor, possivelmente, poderá construir e expor suas crenças no decorrer do estágio.

Neste trabalho, não nos ocuparemos da prática em sala de aula dos alunos-professores, mas algumas aulas poderão ser observadas e poderão iluminar a compreensão sobre a dicotomia teoria e prática, muito embora em alguns momentos possamos citar esta dicotomia, pois sabemos que, em alguns casos, o discurso é um e a prática, outra, não nos atentaremos a ela.

Uma vez que este estudo surgiu a partir da necessidade de nosso próprio trabalho como formadora, ou seja, da necessidade de aprimorar constantemente nossa prática com o objetivo de formar profissionais independentes e autônomos na busca de soluções diárias, apresentadas nos problemas da profissão (cf. cap. 1.2.4.2.), ele talvez possa ser

³ Para uma descrição de como a Comunidade de Prática foi construída neste trabalho verificar as páginas 76, 156, 157 e 173.

importante para a formação de futuros professores, trazendo idéias e possibilidades para o trabalho de formação, constituindo uma fonte de busca de informação para outros profissionais da Linguística Aplicada e Formação de Professores de Língua Estrangeira.

OBJETIVO E TESE

O objetivo desta pesquisa, de natureza qualitativa, caracterizada como estudo de caso (BORG, S., 1999; CISAR, 2002), foi justamente investigar a importância/impacto do estágio nas crenças pedagógicas⁴ dos professores de inglês em formação. Para tanto, uma nova proposta para a execução do estágio foi feita.

O local desta pesquisa foi uma Universidade do interior do Estado de São Paulo, no curso de Letras. Até o ano de 2008 os alunos desse curso frequentavam, no quarto ano, uma disciplina chamada Prática de Ensino de Língua Estrangeira. Essa disciplina era dividida em duas partes, em dois semestres, uma teórica (Prática de Ensino I), e uma prática, propriamente dita, ou estágio (Prática de Ensino II). A Prática I, teórica, era normalmente oferecida no primeiro semestre do ano letivo, seguida da Prática II, estágio, no segundo semestre. O estágio era dividido, por sua vez, em duas partes, estágio de observação (os alunos-professores observavam as aulas de outros professores) e estágio de regência (os alunos-professores ministravam aulas). Nosso foco, neste trabalho, está todo voltado para essa Prática de Ensino II, ou estágio. Em nossa proposta de trabalho, começamos no primeiro semestre com a Prática II, estágio, partindo das necessidades dos alunos na elaboração de um plano de curso e planos de aulas anteriormente ao conhecimento teórico das metodologias e abordagens de ensino.

⁴ Sempre que nos referirmos especificamente às crenças em nosso trabalho de pesquisa, nos referiremos às crenças pedagógicas, pois estaremos tratando de um conjunto de crenças específicas a formação de professores de inglês e não a outro tipo de crenças. Kagan (1992, p.83) também utiliza o termo crenças pedagógica em vez de somente o termo crença quando trata da formação de professores.

Nossa tese é que na Comunidade de Prática, formada pelo professor/supervisor e alunos-professores, todos podem co-construir, reconstruir ou transformar suas crenças sobre ensinar e aprender inglês, como língua estrangeira que, por sua vez, expressas podem ser compreendidas em suas memórias de vida. Nossa análise provavelmente poderá se contrapor aos discursos que circulam nos espaços institucionais a respeito da Prática de Ensino de Língua Estrangeira, onde espera-se que a teoria seja oferecida anteriormente à prática (estágio).

PERGUNTAS DE PESQUISA

Na busca de verificação de nossa tese e alcance de nosso objetivo, elaboramos cinco questões de pesquisas: 1) Quais crenças pedagógicas sobre o ensino de inglês, como língua estrangeira, os alunos-professores trazem consigo antes de começar o estágio?; 2) De que maneira, caso seja possível, os professores em formação são capazes de modificar suas crenças sobre o ensino de inglês como língua estrangeira durante o estágio?; 3) Durante o estágio, que aspectos do contexto social facilitam ou inibem a habilidade dos professores em formação em colocar em prática crenças pedagógicas?; 4) Qual o impacto do estágio nas crenças pedagógicas dos professores em formação?; 5) Qual o impacto das discussões/reflexões desenvolvidas por esses alunos-professores concomitantemente ao estágio, nessas crenças pedagógicas?

ORGANIZAÇÃO DA TESE

Na organização desta tese, serão apresentados quatro capítulos principais. No capítulo I, abordaremos a fundamentação teórica sobre as crenças, que foram primeiramente consideradas pelo desenvolvimento cognitivo e depois socialmente nas comunidades de práticas; no capítulo II, a metodologia que foi desenvolvida qualitativamente, em um estudo

de caso, num estudo interpretativo; no capítulo III, a análise e discussão dos dados, que se serviu de vários instrumentos, principalmente, de questionários, entrevistas e documentos produzidos pelos alunos-professores que respondem as perguntas de pesquisa; e no capítulo IV, serão apresentadas as considerações finais.

I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo discutirá a relação teoria e prática e a influência dos programas curriculares dos Cursos de Letras sobre a formação de professores de inglês, como língua estrangeira. Relacionará as pesquisas a respeito da formação de professores com os estudos sobre crenças em uma visão cognitivista, a princípio, e posteriormente em uma visão sócio-histórica-cultural do saber. Trará depois uma revisão dos trabalhos sobre crenças realizados no exterior e no Brasil e um panorama sobre a formação de professores, seus problemas e soluções.

1. RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

“Uma ciência cuja práxis não mais se recorda da teoria aliena o interesse que a levou a ser prática, a saber: a emancipação dos que participam de sua práxis.” (HECK, 1981, introdução p. 12, *apud* HABERMAS, 1987)

A discussão que se faz entre a ligação teoria e prática não é recente, já foi discutida por pesquisadores de várias áreas, a saber, a Filosofia, a Educação, a Psicologia, entre outras. O filósofo alemão Jürgen Habermas já em 1929 fez essa discussão (HABERMAS, 1987). Heck (1981), na introdução ao livro de Habermas, expressa de maneira clara que uma prática sem teoria é alienadora, e que a teoria tem que ter uma identidade com a prática para que seja uma forma de emancipação, que “todo conhecimento é posto em movimento por interesses que o orientam, dirigem-no, comandam-no” (HECK, 1981, p.12, *apud* HABERMAS, 1987). Porém, ainda hoje nos cursos de formação de professores, encontra-se a dificuldade de propiciar alternativas para que alunos-professores construam essa ponte de maneira significativa. E encontra-se também a dificuldade de saber como os

professores em suas práticas fazem uso da teoria que aprenderam durante seus anos de formação (CARR e KEMMIS, 1993).

Consideraremos a princípio o percurso teórico seguido pelos pesquisadores referidos no decorrer desse capítulo, como ponto de partida, porém conscientes estamos de que essa teoria cognitivista, apesar de ter sido de relevante compreensão não somente para nossa formação como pesquisadora, como também para o mundo científico e acadêmico, não será suficiente para explicar a construção social sobre a profissão de professor de nossos alunos-professores, participantes desta pesquisa. Porém, pensamos ser importante partir do já conhecido e bem estudado para posteriormente nos aventurarmos nos campos da construção social e histórica do saber nas Comunidades de Prática, tal como são concebidas hoje. Assim, apesar de sabermos que não iremos utilizar essa teoria cognitivista para a análise de nosso corpus, não podemos deixar de mencioná-la, dada a importância desse conhecimento para o desenvolvimento dos estudos na área de formação de professores.

Habermas (1993), por exemplo, apesar de considerar a reflexão como elo importante entre teoria e prática, concebe que o cognitivo do indivíduo se desenvolve sozinho; ele faz a ligação entre teoria e práxis e acolhe a conceituação de práxis de Marx. De acordo com Habermas, para que o sujeito se torne emancipado, autônomo em suas escolhas e atitudes práticas é preciso que ele tenha conhecimento científico para colocar em prática. Esse conhecimento que une a teoria à prática é construído através da reflexão (HABERMAS, 1987). De acordo com Freire (1966, 1990, 2007), essa reflexão, no entanto, não surge espontaneamente no indivíduo senão através de uma proposta de trabalho voltada para a formação sócio-cultural-histórica. É um “exercício emancipatório da comunicação. Decisiva nessa ação comunicativa é a força intrínseca do conhecimento.” (HABERMAS 1987, p.19). Para que a comunicação e construção desse conhecimento social ocorram na construção do

pensamento e, portanto no cognitivo, a linguagem é usada (VYGOTSKY, 1962). Assim sendo, não descartamos o conhecimento trazido por Habermas a respeito da reflexão e cognição, mas avançamos em direção às teorias sociais de Freire e Vygotsky, ou seja, o cognitivo deixa de ser o ponto de partida, e também o ponto de chegada, para fazer parte da co-construção social através da participação interativa na comunicação entre indivíduos e indivíduos, indivíduos e objetos (JOHNSON, 2009).

Isto assim posto, percebemos alguns pontos importantes na formação do professor que estão relacionados ao binômio teoria e prática ou práxis: as crenças pedagógicas dos professores em formação que, por sua vez, estão relacionadas à experiência de vida desses alunos-professores e também ao currículo escolar, isso tudo permeado pela linguagem, pelo conhecimento e pelo pensamento.

Na apresentação dos estudos de Van Manen (1977), de 33 anos atrás, podemos notar sua preocupação com respeito à ligação teoria e prática, porém a veremos em nível cognitivo e embora não tomemos esse conhecimento para a análise de nossos dados, pois o consideramos contraditório com os estudos sócio-culturais, pensamos ser importante citá-lo e ver como os estudos no campo cognitivo evoluíram depois dele. Assim, Van Manen (1977, p. 225-226), cientista da educação, sugere uma divisão das ciências, no que diz respeito ao conhecimento, ao currículo escolar e a como os professores transferem conhecimento para a prática. Para ele, há três orientações diferentes, que são: 1) a *empírico-analítica*; 2) a *hermenêutica-fenomenológica* e; 3) a *teórico-psicoanalítica*. Levando-se em conta o interesse pelo desenvolvimento cognitivo, em um mundo em que se faz necessário resolver problemas, a ciência *empírico-analítica* se volta ao conhecimento ligado a problemas técnico-instrumentais, enquanto que a ciência *hermenêutica-fenomenológica* se liga à comunicação e à orientação prática da ação, e a *crítico-teórica-psicanalítica*, às atividades cognitivas associadas diretamente a problemas normativos e à práxis com objetivos de ação prática

emancipatória, autodeterminação e libertação do indivíduo. Para essa teoria cognitivista o indivíduo, sozinho, é capaz, por meio de seu desenvolvimento interior e cognitivo, se tornar autônomo e emancipado. Porém, a autocrítica e a reflexão são necessárias para que o indivíduo seja capaz de entender o porquê do conhecimento teórico e o que fazer com esse conhecimento na prática para atingir autonomia e libertação (HABERMAS, 1987; VAN MANEN, 1977).

Para se fazer uma crítica sobre o trabalho dos professores de língua estrangeira, e para que cada professor possa fazer uma autocrítica do seu trabalho, faz-se necessário entender, primeiramente, de forma consciente (MIZUKAMI, 1986), quais são as crenças subjacentes a qualquer teoria e prática que estavam presentes, principalmente, na formação desses professores. Uma das principais crenças repousa justamente na ligação, ou melhor dizendo, na falta de ligação, entre a teoria e prática (CARR E KEMMIS, 1993), na crença de que a teoria é uma e a prática outra e que são dois compartimentos estanques. Para os autores citados, a prática é particular e urgente, enquanto a teoria é universal e atemporal. Assim, para que essa crença, em particular, seja superada, é preciso entender o papel do professor e o tipo de conhecimento que ele tem. Em princípio, professores em exercício poderiam fazer parte de uma comunidade crítica, em que todos participariam: alunos, pais, supervisores, diretores, orientadores, enfim todas as pessoas envolvidas no processo de ensinar e aprender em meio escolar. A responsabilidade dos professores seria a de oferecer condições para que um trabalho colaborativo se estabelecesse com base na reflexão de uma comunidade crítica, para assim chegar ao desenvolvimento da educação (CARR E KEMMIS, 1993).

Para tanto, é preciso entender como a formação de professores se dá e como os programas curriculares estão organizados para oferecerem subsídios teóricos para que reflexão e mudanças ocorram. Isso, discutiremos na próxima seção.

1.1. OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO E A INFLUÊNCIA DOS PROGRAMAS CURRICULARES.

O programa curricular no curso de Letras poderia, de forma reflexiva, ser uma maneira de proporcionar ao aluno-professor a oportunidade de construção crítica e colaborativa na educação antes que ele ingressasse no mercado de trabalho (CARR e KEMMIS, 1993; PERRENOUD, 1998; TARDIF, 2000). Entendemos a importância desse programa curricular de Letras na formação das crenças pedagógicas⁵ dos alunos-professores. Para que o aluno-professor seja formado, ele frequenta um curso de graduação em que a prioridade é a construção do conhecimento dos conteúdos das disciplinas mais do que a metodologia que será necessária para o saber fazer professor (ALLWRIGHT, 2008). Para Carr e Kemmis (1993), existem três tipos de conhecimentos necessários para esse saber fazer profissional: conhecimento teórico, conhecimento ético e conhecimento de como ser autônomo na profissão. Esses três tipos de conhecimento são tomados como senso comum em outras profissões como medicina ou advocacia, mas não são assim tão simplesmente considerados na profissão professor (TARDIF, 2000). Para que esses conhecimentos cheguem a ter algum desenvolvimento, e condição de produção, será necessário que os professores formadores se pautem mais na teoria e na pesquisa sobre educação, se pautem também na autonomia e que essa autonomia seja extensiva à participação ativa dos indivíduos na comunidade educacional a qual pertencem, além de terem responsabilidades perante a comunidade como um todo.

No que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia, Little (2003) compara o desenvolvimento da autonomia de um aluno aprendiz ao de uma criança que aprende a andar segurando a mão dos pais primeiramente, para gradativamente ir soltando a mão até poder

⁵ Cf. as crenças pedagógicas deste trabalho na análise dos dados.

andar sozinho, quando já adquiriu essa habilidade. Essa analogia nos faz pensar que é preciso ter experiência de como ser autônomo antes de sê-lo explicitamente. Para Little (2003), a autonomia acontece no momento em que o aprendiz se responsabiliza por sua aprendizagem. Dessa maneira, o conhecimento não estaria restrito meramente a questões de sala de aula, mas sim, seria extensivo a discussões colaborativas entre os professores e a autonomia profissional. Nessa construção e implementação dos conhecimentos, não podemos deixar de citar Vygotsky (1962) com sua teoria sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁶, ou seja, uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que intremeia o nível atual de desenvolvimento de um indivíduo, determinado pela capacidade atual de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas, em colaboração com pares mais desenvolvidos. Assim, o indivíduo com o auxílio de um par mais desenvolvido seria capaz de desenvolver seu conhecimento de um assunto determinado, neste caso o desenvolvimento de programa curricular; dessa forma, toda a tarefa que um aprendiz é capaz de realizar no grupo será depois capaz de realizar sozinho.

Dessa maneira, a construção do programa curricular poderia estar pautada no desenvolvimento do profissional como um todo e não na priorização dos conhecimentos somente de conteúdo de uma disciplina qualquer que seja. O currículo poderia ser desenvolvido de uma maneira menos tecnicista, portanto. Bom seria se os professores pudessem participar na elaboração desses currículos em vez de simplesmente usar currículos desenvolvidos por tecnicistas ou pesquisadores responsáveis unicamente por essa tarefa.

O governo brasileiro propôs tal participação na elaboração das orientações pedagógicas nacionais publicadas em 2006; e, para que essas orientações fossem publicadas,

⁶ Todas as vezes que nos referirmos a teoria de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, a trataremos simplesmente de ZDP.

professores participaram em sua construção. Estamos nos referindo ao documento proposto para o ensino de língua estrangeira, especificamente:

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica.(p.5)

O propósito de oferecer um currículo que forme professores pesquisadores conscientes e autônomos (MAGNO e SILVA, 2008; CELANI, 2008; LITTLE, 2003; TARDIF, 2000; CARR e KEMMIS, 1993, FREIRE, 1980, 1990, 1996), teria como objetivo graduar um corpo docente com responsabilidades e habilidades críticas em relação à profissão e assim colaboradores atuantes nas políticas educacionais locais, estaduais, federais e na sociedade como um todo. Nessa formação crítica, eles seriam capazes de responsabilizarem-se por suas decisões. Nela também poderiam estar envolvidos, além dos conhecimentos citados acima, outros tipos de conhecimentos, como: teorias sobre diferenças individuais e estratégias de ações para que a reflexão se dê, conhecimento sobre as crenças individuais e sociais, conhecimento do contexto de atuação, e teorias educacionais (CARR e KEMMIS, 1993). Dessa maneira, talvez, segundo Carr e Kemmis (1993), fosse possível extinguir com a idéia de um currículo tecnicista ou meramente teórico, com a idéia que esse conhecimento teórico passe a ser posteriormente a fonte principal do conhecimento que será posto em prática. Ou o contrário, que a sabedoria do profissional na prática percorra o caminho inverso e seja depois complementada com a teoria a ser desenvolvida. O programa curricular poderia oferecer uma teoria que dialogasse com a prática, que fosse construída concomitantemente com a prática, uma teoria que pudesse ser aplicada e testada na prática no momento de sua construção. Essa proposta de Carr e Kemmis (1993) nos inspira porque vem ao encontro de nossas necessidades de uma prática dialogada com a teoria, necessidade essa encontrada na disciplina “Prática de Ensino de Língua Estrangeira”, no curso de Letras em uma Universidade do Estado de São Paulo, onde esta pesquisa foi realizada.

O levantamento das necessidades e desejos dos alunos é bem explicitado por Robinson (1991); ele pode ser feito através de questionários, entrevista ou observação e é muito importante para que um planejamento de curso se dê, e mesmo um planejamento de aula se desenvolva no interior de um curso. Segundo a autora, essa estratégia é somente usada no Ensino de Inglês Instrumental (em inglês ESP, *English for Specific Purposes*), porém vemos o mesmo conceito usado por Perrenoud (1998) sobre o desenvolvimento de um programa curricular.

Segundo Perrenoud (1998, op.cit.), a reforma de um currículo não deveria nunca partir de cima para baixo, num direcionamento verticalmente imposto, pois nem sempre esse currículo imposto será compatível com as necessidades dos professores e de toda comunidade educacional e nem sempre terá o impacto desejado. A reforma poderia começar com uma mudança nos programas de formação de professores, mesmo que isso levasse mais tempo para que uma efetiva mudança ocorresse (PERRENOUD, 1998, op. Cit.). Ela poderia ser mais adequada e compatível com as necessidades da sociedade, seria uma representação mais fiel dessas necessidades. Os alunos-professores poderiam ser formados para atuar de forma criativa nessa reforma, mas para que esses alunos-professores pudessem ter voz e pudessem atuar de forma efetiva, eles teriam que ser formados para serem conscientes, autônomos e conhecedores da complexidade da situação. Não basta ter todos os conhecimentos citados por Carr e Kemmis (1993, op.cit.), se eles não tiverem autonomia de reflexão para poderem se engajar nas tarefas de ensinar. Para que eles possam estar prontos para essa atuação, é importante colocá-los em situações em que possam experienciar essas habilidades, como desenvolvimento de projetos, negociações políticas e auto-organização. Se os alunos-professores entendem e se apropriam desse conhecimento, qualquer mudança simplesmente ocorrerá sem que seja necessária a imposição vertical de cima para baixo (PERRENOUD, 1998).

Apesar de concordarmos com a idéia que uma mudança não vertical, simplesmente imposta, e que a construção de um programa curricular pensado em conjunto com alunos-professores e professores em serviço seria a melhor proposta para os cursos de formação de alunos-professores, não temos nenhuma garantia de que essa seria a única solução para uma mudança efetiva no exercer da profissão de professor. Mas, se partirmos do ponto de vista da crença que a formação básica é necessária para o desenvolvimento posterior do aluno, então a formação básica do professor poderia exercer essa função igualmente. Assim, um curso de formação de professores poderia ser capaz de propiciar aos futuros profissionais aprendizagem sólida, principalmente da autonomia de execução do trabalho efetivo, mostrando inclusive a necessidade constante de estudo e pesquisa na área de desenvolvimento de programas, além de mostrar como buscar soluções para os problemas presentes, que podem ser de ordem do conteúdo, do gerenciamento da sala de aula ou político e da organização do sistema escolar.

Como já se sabe, o governo federal brasileiro propôs uma reforma curricular para o ensino fundamental e médio e como resultado da proposta de reforma foi publicado, no ano de 1998, os “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” (PCN) e, posteriormente, os “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (PCN), em 2000. Como toda proposta de mudança que tem uma direção vertical hierárquica é necessário muito tempo para que os professores compreendam essa nova proposta e a coloquem em prática. Assim sendo, muitos professores que trabalham nas redes oficiais de ensino ainda não utilizam a nova abordagem proposta e continuam dando enfoque para a metodologia tradicional – gramática-tradução, ou ainda para a metodologia estrutural, com foco na língua⁷, em seus programas curriculares. Como citado anteriormente, novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio nacionais foram publicadas em 2006, e apesar da

⁷ Segundo Kumaravadeivelu (2003), o foco na língua está relacionado a uma visão metodológica mais estruturada desta, ou seja, mais voltada para o ensino de estruturas gramaticais do que para o contexto sócio-cultural.

construção conjunta com professores em serviço, ainda não vemos mudança significativa no trabalho do conjunto maior de professores de língua estrangeira no país, mostrando mais uma vez que mudanças efetivas na prática levam muito tempo para serem absorvidas (como se pode verificar na revisão da literatura do panorama sobre a formação de professores no Brasil e dos estudos sobre crenças, capítulo 1.2.4.2 e 1.2.4.3, respectivamente).

Nos PCNs, a abordagem proposta é fundamentada não somente em teorias sobre competência comunicativa, mas também em uma abordagem sócio-cultural em que a interação com pares mais desenvolvidos é fundamental no desenvolvimento cognitivo/sócio-histórico de cada indivíduo (PCN, 1998). De acordo com essa nova proposta presente nesses Parâmetros Curriculares Nacionais, as universidades são chamadas a revisar seus programas numa tentativa de formar professores capacitados para enfrentar esses novos desafios, ou seja, de formar professores preparados para ensinar de maneira socialmente construída com seus pares e com seus alunos.

Assim, como visto anteriormente, apesar de toda mudança poder levar muito tempo para ser colocada em prática, há muitos fatores que podem ter impacto e, de certa forma, “desestabilizar” a crença dos professores em formação e, talvez, isso cause mudança em suas atitudes. A proposta de programa governamental, a orientação pedagógica do currículo, e a orientação pedagógica da disciplina “Prática de Ensino de Língua Estrangeira” – em nosso caso – versus a de outras disciplinas que estão envolvidas na formação dos professores, a influência do professor supervisor do estágio, a história de vida dos professores em formação e a influência dos colegas durante trabalhos em grupos dentro da classe e fora dela, são alguns exemplos desses fatores.

Voltando a considerar a questão do programa curricular como um fator de construção das crenças dos professores em formação, pode-se pensar que o currículo escolar de um aluno em todos os anos de estudo fundamental, médio e universitário possa ser tomado

como verdade na construção do conhecimento e das crenças pedagógicas, como principal fonte de conhecimento profissional (RICHARDS, 1998; LORTIE, 1975) e, portanto, importante fonte de aprendizagem. Considerando crenças como verdades conscientes ou inconscientemente construídas socialmente na mente de professores em formação, a cada momento em que eles resolvem um problema no cotidiano escolar, com base em conhecimentos aprendidos e adquiridos, estão ao mesmo tempo construindo algumas crenças e mudando outras, ou talvez, ao menos parte delas, e assim possivelmente mudando suas atitudes no contexto social (DUBÉ, 2004). De acordo com Borg (2003, p. 90), é muito importante que o aluno-professor tenha oportunidade de confrontar suas crenças preexistentes em seus cursos de formação, quanto antes melhor, e que eles possam delinear os caminhos nesse programa, proporcionando assim possíveis mudanças nas crenças preexistentes.

Passaremos agora a buscar entender a importância das crenças pedagógicas na construção do saber dos professores em formação, os quais sabemos apresentar uma formação mais teórica de conteúdos que foram apresentados em seus programas curriculares, em detrimento de uma formação mais reflexiva sobre como colocar em prática esse conhecimento teórico (ALLWRIGHT, 2008).

1.2. AS CRENÇAS PEDAGÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DO SABER

Nesta seção apresentaremos uma retrospectiva sobre crenças, partindo do termo popularmente concebido como verdade no que se crê ligado às religiões, à fé religiosa, para depois falarmos como foram estudadas do ponto de vista cognitivista e individual. Assim sendo, buscaremos mostrar a relação de crenças e verdade; crenças, comportamento e conhecimento; crenças como sendo fortes e estáveis; e crenças como sendo mutáveis.

1.2.1. Concepção cognitivista

O termo crença (*belief* em inglês) é popularmente conhecido e tem sido cunhado por diferentes pesquisadores de diversas áreas da ciência, entre eles Sociólogos, Psicólogos, Linguístas e Cientistas da Educação.

De um ponto de vista popular, a palavra crença está ligada a um conceito de religião e verdade. Está também ligada à idéia de cultura cotidiana, em que algumas crenças são construídas e compartilhadas entre as pessoas, na comunidade em que vivem; outras crenças são parte do sistema de crenças individuais construídas através das experiências de vida de cada um, apesar de que ambas estão interligadas (DUBÉ, 2004). Nespor (1987, p 318), cientista da educação, afirma que crenças são organizadas em sistemas e estão ligadas a pressupostos existenciais.

O sistema de crenças frequentemente contém proposições e pressuposições sobre a existência de entidades. Crença em Deus, sensibilidade extra-sensorial, conspirações sobre assassinatos são exemplos claros, mas pressuposições existenciais ocorrem também de formas menos óbvias em níveis mais mundanos do pensamento. Professores de matemática envolvidos na pesquisa, por exemplo, tinham crenças fortes sobre “habilidade”, “maturidade”, e “preguiça”.⁸

Nesse sentido, de acordo com o sociólogo Swidler (2001, *apud* DUBÉ, 2004), os seres humanos, em suas culturas, com base em suas crenças, têm dúvidas sobre a seletividade de informações nas quais estão expostos no cotidiano, isto é, eles não acreditam em tudo o que ouvem ou lêem na vida cotidiana. A cada vez que eles têm que resolver um problema, ao mesmo tempo constroem suas crenças. Há alguns autores (BOGDAN, 1986; RICHARDSON, 1996; BORG, 2001) que consideram *crenças* como verdades e de alguma maneira essas crenças influenciam e direcionam o comportamento humano, consciente ou inconscientemente (BOGDAN, 1986, *apud* DUBÉ, 2004, p.34). Richardson (1996 citado em

⁸ *Beliefs systems frequently contain propositions or assumptions about the existence of entities. Beliefs in God, ESP, or assassination conspiracies are vivid examples, but existential presumption also occurs in less obvious ways at much more mundane levels of thought. Both the mathematical teachers involved in the research, for example, held strong beliefs about student “ability”, “maturity”, and “laziness”.* (NESPOR 1987, p 318)

MUNBY *et al.* 2001), com base em suas reflexões literário-filosóficas, também faz a ligação entre crença e verdade. Contudo ela afirma que crenças não precisam necessariamente satisfazer a condição da verdade, assim ela define crença como: “compreensão psicológica, premissas ou proposições sobre o mundo, que são sentidas como verdadeiras” (RICHARDSON, 1996, p. 103)⁹. Para essa autora as crenças são individuais e não socialmente construídas.

Nas duas definições a seguir, propostas por Michaela Borg (2001, p.186-187), crenças estão ligadas ao conceito de verdade e ao fato das crenças de professores em formação guiarem o comportamento deles enquanto ensinam:

Crença se refere a ... uma proposição em que pode ser consciente ou inconsciente, é avaliativa na medida em que é aceita como verdade pelo indivíduo, e portanto imbuída de comprometimento emotivo; além disso, a crença serve como guia ao pensamento e comportamento. (BORG, M. 2001, p. 186)¹⁰

Crença, de professores, é o termo usado para se referir à crença pedagógica de professores e relevante para o indivíduo quando ensina. As áreas mais comumente exploradas são crenças de professores sobre a forma, o ensino, a aprendizagem e o aluno, o conteúdo, o professor por ele mesmo, ou o papel do professor. (BORG, M. 2001, p. 187).¹¹

O termo crença foi também introduzido e relacionado com estudos do comportamento realizados por psicólogos que estudaram a cognição de professores na década de 60 (CALDERHEAD, 1996). Apesar de Calderhead (1996) distinguir *conhecimento* de *crença*, ele acredita que esses termos não são tão facilmente distinguíveis: “Crenças geralmente se referem a suposições, comprometimento e ideologias, e *conhecimento* é

⁹ *psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true* (RICHARDSON, 1996, p. 103)

¹⁰ *Belief refers to... a proposition which may be consciously or unconsciously held, is evaluative in that it is accepted as true by the individual, and is therefore imbued with emotive commitment; further, it serves as a guide to thought and behaviour.* (BORG, 2001, p.186)

¹¹ *Teachers' belief is a term used to refer to teachers' pedagogic belief, or those beliefs of relevance to an individual's teaching. The areas most commonly explored are teachers' beliefs about teaching, learning and learners, subject matter, self as a teacher, or the role of a teacher.* (BORG, 2001, p.187).

tomado como proposição factual e compreensão que informa sobre ações” (CALDERHEAD, 1996, p. 715)¹². Simon Borg (2003) considera a cognição¹³ como um termo que engloba conhecimento, crença e pensamento. Borg, S. (2003, p.86) acredita que a distinção entre crença e conhecimento é problemática. Para Verloop *et al* (2001, p.446), “na mente dos professores, componentes do conhecimento, crenças e concepções, além das intuições são intrinsecamente indissociáveis”.¹⁴

Alguns pesquisadores consideram o conhecimento como uma propriedade do indivíduo, mas Calderhead (1996, op. cit.) já verificava que o conhecimento estava ligado ao contexto social e à cultura. Como consequência disso ele acreditava que a noção de crença na formação do professor estava intimamente ligada a como o professor se situa em relação aos alunos e ao ensino, aos assuntos escolhidos para serem ensinados, a aprender a ensinar e ao papel do professor. A ênfase nesse tipo de currículo é feita com base no “conteúdo e natureza do conhecimento e crenças dos professores e esse processo envolve um crescimento profissional, nesse conhecimento sobre como ensinar” (p.709).

Na tentativa de fazer uma ligação com a definição de crenças e a orientação do programa curricular, Clandinin e Connelly (1987) voltam sua atenção para a definição de crença ligada à possibilidade pessoal que um indivíduo tem de colocar em prática suas crenças na ação de se comunicar. Esses autores, também acreditam ser difícil reconhecer o limite entre conhecimento e crença. Conhecimento é considerado pelos autores anteriormente citados e por outros, como Alexander (1995), Anderson (1992) (*apud* JOHNSON, 1998) como uma categoria mais abrangente que inclui teoria e crenças, isto é, tudo o que cada

¹² *Beliefs generally refer to suppositions, commitments, and ideologies and knowledge is taken to refer to factual propositions and understandings that inform skilful action* (CALDERHEAD, 1996, p. 715).

¹³ *I use the term teacher cognition here to refer to the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think.* (BORG, S., 2003, p.81)

¹⁴ *in the mind of the teacher, components of knowledge, beliefs, conceptions and intuitions are inextricably intertwined.* (VERLOOP *et al.*, 2001, p.446)

indivíduo acredita ser verdade. Da mesma maneira, Fang (1996, p. 49) e Clark & Peterson (1986, *apud* FANG 1996 e em GULTEKIN, 1995), também consideram crenças, teoria e conhecimento inclusivos e dizem que essas crenças e teorias afetam os pensamentos e as decisões que os professores tomam antes, durante e depois do estágio, além do comportamento em sala de aula. Esses autores e outros como Yonemura (1986) e Janesick (1977) se preocupam com a influência da crença dos professores na ação e no comportamento, mais do que no conhecimento prático (GULTEKIN, 1995, p. 36).

Rokeach (1968), em um estudo sobre a psicologia cognitiva, desenhou um esquema sobre as crenças. Nesse esquema, ele incluiu um componente cognitivo (conhecimento), um componente afetivo (emoção), e um componente de comportamento (ação) e, ao contrário de alguns autores citados nesta seção, ele classificou o conhecimento dentro de um sistema de crenças, atitudes e valores. Para Richardson *et al.* (1991), também há esquema de crenças e teorias e eles afirmam que o saber do professor sobre o ensino está baseado nessas crenças e teorias e isso é que sustenta a prática (GUTELKIN, 1995).

Para Kagan (1992, p. 66), cujos estudos também são concernentes ao comportamento, as crenças dos professores pertencem a:

Uma forma particularmente provocativa do conhecimento pessoal que é geralmente definida como pressuposições implícitas dos professores, em formação, sobre os alunos, a aprendizagem, a sala de aula, e a assuntos a serem ensinados.¹⁵

Similarmente, para Richards (1996, p. 284), linguísta e especialista em formação de professores,

O sistema de crenças dos professores é fundado em objetivos, valores e crenças que os professores têm em relação ao conteúdo e ao processo de ensinar e ao entendimento de sistemas em que eles trabalham e seus respectivos papéis. Essas

¹⁵ *A particularly provocative form of personal knowledge that is generally defined as pre- or in-service teachers' implicit assumptions about students, learning, classroom, and the subject matter to be taught.* (KAGAN, 1992, p.66)

crenças e valores servem como base para a tomada de decisão e ações dos professores (...).¹⁶

Na definição de Richards (1998, *apud* SAENGBOON 2002), assim como de Borg, M. (2001), o sistema de crenças influencia o ensino. Ele sugere que:

A primeira fonte na prática de sala de aula dos professores é o sistema de crenças – a informação, atitudes, valores, expectativas, teorias e pressuposições sobre o ensinar e aprender que os professores constroem através dos tempos e trazem com eles para a sala de aula. Em resumo, as crenças dos professores frequentemente influenciam a forma como os professores ensinam (RICHARDS, 1998, p.66)¹⁷

Contrariamente, a experiência também pode influenciar as crenças. Em suas pesquisas Borg, S. (2003, p. 81) diz que:

(...) tem amplas evidências de que as experiências dos professores como aprendizes podem informar a cognição sobre ensinar e aprender, o que continua a exercer influência nos professores ao longo de suas carreiras. (BORG, 2003, p.81)¹⁸

No que se refere à compreensão sobre a formação de professores, Borg, S. (2009, p.163) diz que “não podemos entender adequadamente professores e ensino sem compreender os pensamentos, conhecimento e crenças que influenciam o que os professores fazem”¹⁹.

Para Lortie (1975, *apud* HARRINGTON 2001), as crenças de um indivíduo são também afetadas pela experiência que uma pessoa possui quando observa seus professores durante aproximadamente 11 anos de frequência em salas de aula e isso

¹⁶ *Teachers' belief systems are founded on goals, values, and beliefs teachers hold in relation to the content and process of teaching and their understanding of the systems in which they work and their roles within it. These beliefs and values serve as the background to much of the teachers' decision making and action (...).*(RICHARDS, 1996, p.284)

¹⁷ *A primary source of teachers' classroom practices is beliefs systems – the information, attitudes values, expectations, theories, and assumptions about teaching and learning that teachers build up over time and bring with them to the classroom. In short, teachers' beliefs often influence the way they teach.* (RICHARDS, 1998, p.66)

¹⁸ (...) there is ample evidence that teachers' experiences as learners can inform cognitions about teaching and learning which continue to exert an influence on teachers throughout their career. (BORG, S., 2003, p.81)

¹⁹ (...) we cannot understand teachers and teaching without understanding the thoughts, knowledge, and beliefs that influence what teachers do. (BORG, 2009, p.163)

influencia seus comportamentos mais do que a quantidade de horas que eles levam aprendendo novas teorias em sala de aula, em um ambiente formal. Gultekin (1995) cita referências em que *crenças* e valores são sinônimos. Para Janesick (1977), são os valores que influenciam a prática dos professores e, para Calderhead e Robson (1991), crenças influenciam a tomada de decisão em vez do conhecimento.

Para Nespor (1987, p321) o sistema de crenças é definido como:

...o sistema de crenças consiste de proposições, conceitos, argumentos ou o que quer que seja reconhecido – por indivíduos que o possui ou por outros – como princípios de verdades questionados ou que podem ser questionados.
 ...o sistema de crenças frequentemente inclui sentimentos de afetividade e avaliação, memórias vívidas de experiências pessoais, além de pressuposições sobre a existência de entidades e mundos alternativos. Tudo isso não está exposto à avaliação externa ou crítica, da mesma maneira que o sistema de conhecimento está.²⁰

Para Egéa-Kuehne (1992, p. 48-49), alguns “estudos sobre o processo do pensamento do professor focalizaram o relacionamento entre os processos cognitivos e as ações do professor em sala de aula. Nesses casos, a pressuposição é que o comportamento e o pensamento do professor são inseparáveis e partes do mesmo evento”²¹. Duffy & Ball (1986) mostraram que “um aspecto crítico da efetividade do professor está nas crenças e teorias que os professores possuem”²². Resultados de seu trabalho mostraram que, por outro lado, existe uma lacuna entre a teoria e a prática na aquisição de língua estrangeira e nas crenças e concepções expressas pelos professores em formação e seus comportamentos em sala de aula, e entre a metodologia usada em cursos da universidade e a realidade de sala de aula.

²⁰ (...) *belief systems consist of propositions, concepts, arguments, or whatever that are recognized – by those who hold them or by outsiders – as being in dispute or as in principle disputable.*
 (...) *belief systems often include affective feelings and evaluations, vivid memories of personal experiences, and assumptions about the existence of entities and alternative worlds, all of which are simply not open to outside evaluation or critical examination in the same sense that the components of knowledge systems are.* (NESPOR (1987, p. 321)

²¹ (...) *studies about teacher's thought process have focused on the relationship between cognitive processes and teacher actions in the classroom. In these cases, the assumption is that teacher behavior and thought are inseparable and part of the same event.* (EGÉA-KUEHNE, 1992, p.48-49),

²² (...) *one critical aspect of teacher's effectiveness is the theories and beliefs teachers hold.* (DUFFY & BALL, 1986)

Tabachnick et al. (1982) e Bennet (1976) afirmam que a ação dos professores não é somente influenciada pelas restrições institucionais das escolas, mas também por aquilo que os professores pensam. Bennet (1976) começa a perceber que as crenças podem ser socialmente construídas dizendo que há fatores externos que a influenciam e escreve que:

“Objetivos e opiniões são fortes e estão relacionados intimamente com a real ação em sala de aula. Eles parecem, contudo, ser mediados por fatores externos como características do pensamento dos alunos e da escola.”²³

Alguns estudos realizados entre 1982 e 1989 revelam que os professores em formação não têm oportunidades de colocar em prática as teorias que eles aprenderam nos programas de formação e que nenhuma atenção é dada aos aspectos psicológicos e sociais do ensino, e os professores em formação não têm a oportunidade de construir teorias e refletir sobre perspectivas do ensino/aprendizagem (CHERLAND, 1989; ADLER, 1982 & 1984; FEINAN-NEMSER, 1983; TABACHNIK & ZEICHNER, 1985 *apud* EGÉA-KUHENE, 1992).

Outros pesquisadores como Richardson (1996) e Pajares (1992), citados em Munby *et al.* (2001), percebem *crenças* como sendo concepções fortes e estáveis que os professores têm e percebem a pouca influência que os programas de formação de professores têm nessas concepções. Eles sugerem que as *crenças* dos professores são tão fortes que os programas de formação não podem transformá-las. Richardson (1996) ainda questiona se transformação significa melhoria ou crescimento. Pajares (1992) também conclui que, uma vez que a *crença* é estabelecida, fica muito difícil mudá-la. Para ele “os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que abriga todas as *crenças* adquiridas no processo de

²³ *Aims and opinions are strongly held and they are related closely to actual classroom practice. They do, however, seem to be mediated to some extent by external factors such as the characteristics of the children thought and [of the] school. (BENNET, 1976)*

transmissão cultural” (p. 325-326)²⁴. Johnson (1992), *apud* Richards (1996, p. 284), concorda com ambos os autores e afirma que o sistema de crenças é estável e construído gradualmente através dos tempos. Richards também diz que é possível saber quais são algumas crenças examinando o que ele denomina como máximas dos professores. Tais máximas podem ser descobertas pelo exame de discursos dos professores refletidos em conversas, observações desses professores quando ensinam, em jornais e diários. Nespor (1987, p 321) afirma que crenças são estáveis, mas o conhecimento não é:

O conhecimento se acumula e se transforma de acordo com cânones de argumentações relativamente bem estabelecidos. Crenças, ao contrário, são relativamente estáticas (pelo menos em termos de aplicações básicas...). Quando as crenças mudam, é mais provável que sejam assunto de uma conversa ou uma mudança gestáltica do que o resultado de argumentação ou imposição de evidências. Pode-se dizer, então, que além do consenso que caracteriza o sistema de conhecimento há um consenso sobre a maneira como o conhecimento pode ser avaliado ou julgado...²⁵

Por outro lado, os autores como Alexander (1995); Connelly e Clandinin (1988); Hatton e Smith (1995); O’loughlin (1989); Richards (1992); citados em Johnson (1998), e Borg (2003), acreditam que crenças são permeáveis, e ao mesmo tempo, eles afirmam que elas são construídas na interação social entre o professor e a sala de aula. Doyle (1997), So (1997), Minor *at al.* (2002) afirmam que as crenças se transformam depois da instrução dada em sala de aula. Doyle (1997), que investigou a influência dos programas de formação de professores em suas *crenças*, encontrou que essas crenças dos professores em formação mudam depois que eles refletem sobre temas ligados ao ensino e a aprendizagem. Para Doyle, uma influência importante na transformação das crenças dos professores em

²⁴ (...) *individuals develop a belief system that houses all beliefs acquired through the process of cultural transmission* (PAJARES, 1992)

²⁵ *Knowledge accumulates and changes according to relatively well-established canons of argument. Beliefs, by contrast are relatively static (at least in terms of core applications ...). When beliefs change, it is more likely to be a matter of a conversion or gestalt shift than the result of argumentation or a marshalling of evidence. One can say, then, that apart of the consensus characterizing knowledge systems is a consensus about the ways in which knowledge can be evaluated or judged ...* (NESPOR, 1987, p.321)

formação foram experiências durante o estágio; a habilidade que eles tinham em refletir e analisar suas experiências. De acordo com So (1997), uma atitude reflexiva durante o programa de formação de professores pode mudar suas *crenças* (MINOR *et al.*, 2002).

Neste trabalho, as definições de crenças, em outros contextos, ou ligadas à religião ou à verdade absoluta não serão levadas em conta. Em vez disso, serão focalizadas as crenças pedagógicas de cada indivíduo em relação ao ensino/aprendizagem, especialmente, aquelas relacionadas aos aspectos pedagógicos do estágio, ou seja, relacionadas aos aspectos sociais, à comunidade de prática em que eles estão inseridos.

De acordo com Johnson (1998), pesquisas anteriores não exploraram de forma adequada como colocar teoria em prática e nem as crenças dos professores. A história de como os professores se sentem quando eles agem e o porquê de suas ações, e como eles se conscientizam a propósito de suas crenças são assuntos que precisam ser mais amplamente pesquisados. Ainda segundo Johnson (1998, *op. cit.*), a história individual de cada professor, sua biografia, precisa ser contada. Para nós a história de cada aluno-professor é composta pelas experiências que eles viveram em grupos e, portanto, na sociedade.

Sendo assim, essa pesquisa buscará examinar, na próxima seção, os estudos sobre crenças dos alunos-professores com relação ao envolvimento e engajamento deles nas atividades propostas, e o quanto isso tudo contribui para a conscientização de suas próprias crenças e para a construção de seus saberes profissionais, causando assim alguma transformação nessas crenças.

1.2.2. Concepção sócio-cultural

No presente estudo, como já dito anteriormente, pretende-se examinar as crenças dos professores em formação e ao mesmo tempo verificar se há conscientização e impacto das mesmas nos participantes dessa pesquisa no final do estágio. Se isso ocorrer,

talvez eles possam conscientemente direcionar suas ações (SO, 1997). Para tanto, uma concepção sócio-cultural nos interessa, pois numa perspectiva sociocultural não se pode esperar que haja uma perpetuação de atividades de transmissão na formação de professores, mas sim uma mudança nas práticas, tornando cada indivíduo responsável no processo de ensinar e aprender segundo as necessidades de cada meio (JOHNSON, 2009; BURNS e RICHARDS, 2009). Uma perspectiva sociocultural não é um método, nem uma abordagem prescritivos, mas sim uma forma de conceptualizar (JOHNSON, 2009, p.16). Ainda segundo Johnson (2009; que cita ROGOFF. 2003; SALOMON, 1993; VYGOTSKY 1978; e WERTCH, 1991),

(...) uma perspectiva sócio-cultural define aprendizagem como uma atividade social, dinâmica, que é situada em contextos sociais e físicos e é distribuída entre pessoas, instrumentos e atividades. (JOHNSON. 2009, p. 1)²⁶

Assim, partindo das teorias de Vygotsky, Wertsch (1985) afirma que há três construtos que podem ajudar a compreensão das *crenças* pedagógicas dos professores em formação: (a) **mediação**, (b) **história**, e (c) **conscientização**. A **mediação** é “entendida como sendo um dispositivo auxiliar na atividade que limita o humano ao mundo dos objetos ou ao mundo dos comportamentos mentais” (LANTOLF, 1994). A **história**, segundo Antonek *et Al.* (1997), é um construto que está relacionado aos instrumentos (*tools*, em inglês) num processo em constante movimento. A história de vida descrita em portfólios, por exemplo, é escrita em circunstâncias específicas e tem características específicas de uma cultura, por isso sua importância. A história de vida dos alunos-professores nos interessa justamente por causa da peculiaridade cultural inscrita nela. A **consciência** é uma atividade mental mediada; Vygotsky afirma que os humanos são “seres que agem **conscientemente** e cujas ações trazem mudanças para o ambiente ao redor deles...” (LANTOLF e APPEL 1994, p.7).

²⁶ (...) *a socialcultural perspective defines human learning as a dynamic social activity that is situated in physical and social contexts, and is distributed across persons, tools, and activities* (JOHNSON. 2009, p. 1).

Assim, para que os alunos-professores realizem atividades é preciso que eles se engajem e que essa atividade seja mediada, isto é, que haja negociação entre indivíduos e objetos; que esses alunos-professores conheçam suas próprias histórias de vida e que sejam conscientes a respeito delas e a respeito do objetivo/razão pelo qual estão engajados na atividade. A Teoria da Atividade desenvolvida por Leont'ev (1978), um colega e seguidor de Vygotsky, considera a maneira como os alunos se engajam na realização de uma atividade proposta e a relaciona com a expectativa (ou talvez, motivo/razão) que eles têm a respeito dessa atividade. Essa expectativa está, por sua vez, relacionada com a **história de vida** de cada aluno, com as experiências de aprendizagem que deram certo e com outras que não deram, com os modelos de professores que eles tiveram, aqueles que eles gostavam e outros dos quais não gostavam. Além disso, a experiência desse engajamento na atividade proposta faz com que os alunos desenvolvam e se apropriem do discurso, pertinente à comunidade de professores, sobre as abordagens metodológicas, conseguindo assim se comunicar com profissionais da área. Para tanto, é necessário que esses professores em formação encontrem um ambiente favorável para esse desenvolvimento social, cultural e, como se verá posteriormente, da identidade (LEONT'EV, 1978; WELLS 1999; PARKS 2000; VAN HUIZEN, VAN OERS e WUBBLES, 2005; SINGH e RICHARDS, 2009).

Mais recentemente, Johnson (2009), sempre se referindo a Vygotsky, afirma que a maneira como os professores aprendem influencia o pensamento e a ação, e as mudanças na maneira de pensar dos professores influenciam o jeito como os alunos se engajam nas atividades e como eles aprendem. Há nisso um processo de internalização, ou seja, um aluno se engaja em uma atividade, inicialmente mediada por outras pessoas ou por instrumentos/objetos/artefatos culturais, que passa posteriormente a ser controlada por ele mesmo, na medida em que se apropria e reconstrói recursos que regulam, assim, sua própria atividade.

Repetindo mais uma vez Vygotsky, tudo aquilo que um aluno faz em grupo é depois capaz de fazer sozinho. Assim, nas atividades mediadas nos grupos está presente a ZDP, que para Vygotsky é uma zona de desenvolvimento, metafórica, onde a cognição individual originada na mente coletiva social emerge através do engajamento na atividade social (JOHNSON, 2009). A ZDP que está sempre presente nas negociações existentes em cada atividade nunca é estática ou estável, muda o tempo todo em cada negociação da atividade proposta. Assim, numa perspectiva sociocultural o mais importante não é o professor, ou o aluno, mas sim a qualidade da atividade em que eles se propõem a se engajar conjuntamente (JOHNSON, 2009, op. cit.). A mediação na atividade pode, por sua vez, ser assistida pelo professor que considera as necessidades do grupo de alunos, e assim pode propor uma mediação estratégica de acordo com essas necessidades (WERTSCH, 1985).

Em uma pesquisa desenvolvida por Smagorinsky *et al.* (2004), a formação do professor está relacionada com a Teoria da Atividade e os autores investigaram como um professor em formação negociou diferentes concepções de ensino em contextos diferentes. Esses autores verificaram as razões para que o professor em formação desempenhasse diferentes papéis em diferentes contextos, a universidade e a escola fundamental. Eles analisaram como o professor em formação desenvolveu sua identidade de professor apesar da tensão existente entre os dois contextos. Como Smagorinsky (2004) destaca, um dos problemas que existem com a literatura sobre ensino, em particular, com aqueles autores que discutem a prática dos professores em relação ao construto das crenças, é que o foco das pesquisas é tomado em nível individual e não leva em consideração como o contexto social pode moldar essas crenças.

Nesta pesquisa tentaremos correlacionar as crenças com o contexto social, crenças que puderam emergir e tornar conscientes durante o estágio; estágio esse considerado aqui uma comunidade de prática, como se verá na próxima seção.

1.2.3. As comunidades de prática

Nesta seção buscaremos entender melhor as Comunidades de Prática e estabelecer relação com o estágio. Entre algumas teorias sócio-culturais está a de Vygotsky, como já dito anteriormente, que foi quem de alguma maneira influenciou autores mais recentes como Wenger que nos apresenta a teoria sobre as “Comunidades de Prática”. Essa teoria nos elucida sobre o relacionamento das pessoas em uma situação em que precisam aprender determinado conteúdo, porém num contexto prático. De acordo com Wenger (1998),

“A prática não existe em abstrato. Ela existe porque as pessoas estão engajadas em ações cujos significados elas negociam entre si. (...) A prática reside em uma comunidade de pessoas e nas relações de engajamento mútuo nas quais elas podem fazer o que quer que seja.” (WENGER, 1998)²⁷

Isso significa que uma Comunidade de Prática pode ser constituída pela família, por um ambiente de trabalho, por um time de futebol ou por um ambiente virtual em que as pessoas participam de um fórum de discussões. Uma Comunidade de Prática é um lugar onde as pessoas se envolvem em negociações de aprendizagem que fazem sentido naquela determinada comunidade. Entender o que é uma Comunidade de Prática é importante, pois se passa a entender o que significa negociar e compartilhar significados. De acordo com Caron (1998, p. 12), ser membro de uma comunidade não significa necessariamente ter uma posição hierárquica nessa comunidade, mas sim, ter conhecimento de uma competência adquirida, que é responsável pela realização de tarefas de uma maneira autônoma.

Segundo Burns e Richards (2009, p. 4), “aprender é considerado emergente na interação social, dentro de uma Comunidade de Prática”²⁸. Nessa interação social entre professores e outros alunos, os alunos-professores desempenham diferentes papéis culturais e

²⁷ *Practice does not exist in abstract. It exists because people are engaged in actions whose meanings they negotiate with one another. (...) Practice resides in a community of people and the relations of mutual engagement by which they can do whatever they do.* (Wenger 1998)

²⁸ *Learning is seen to emerge through social interaction within a community of practice.* (BURNS & RICHARDS, 2009, p.4)

sociais, e a essas diferenças estão relacionadas à identidade de cada um no processo de aprendizagem; As identidades podem ser definidas por vários fatores como biografia, gênero, cultura, condições de trabalho, idade, além de cultura escolar e da classe em si (BURNS e RICHARDS, 2009, p. 5, op. cit.). Para Wenger (1998), os indivíduos formam suas identidades a partir de um sentimento de pertencimento a uma, ou a várias Comunidades de Prática. O processo de formação desse pertencimento modela e inspira a aprendizagem dos indivíduos. Wenger (1998) separa o pertencimento em três modos diferentes: o **engajamento**, a **imaginação** e o **alinhamento**. Para ele o **engajamento** é um envolvimento ativo no processo de negociar significados; a **imaginação** é a maneira como criamos imagens do mundo e fazemos conexões através do tempo e espaço; e o **alinhamento** é a maneira como coordenamos energia e atividade que contribuem para que ampliemos nossas iniciativas.

Borg, S. (2006, p. 25), afirma que professores que trabalham em comunidades de maneira colaborativa provavelmente serão mais produtivos do que aqueles que trabalham isolados. Concordamos com Au (2002) que acredita que o programa de formação de professores pode e deve ser conceptualizado, dessa maneira, como parte dos esforços de uma comunidade para promover solicitude. Ela também enfatiza que trabalhos na área de formação de professores voltados para essa orientação são importantes e urgentes. A natureza da aprendizagem, como os professores pensam e colocam em prática o conhecimento, de maneira socializada nas comunidades de práticas é considerada por Burns e Richards (2009) como uma prática de pesquisa recente.

Mais especificamente em nosso trabalho, o programa de formação de professores é visto como parte de uma Comunidade de Prática no sentido de promover esforços para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do professor. Retomando Wenger (1998), o lugar onde o aprendiz mais se transforma é através do pertencimento a uma Comunidade de Prática.

1.2.4. Revisão da literatura sobre crenças

A seguir apresentaremos uma revisão dos trabalhos sobre crenças realizados no Exterior e outra revisão dos trabalhos realizados no Brasil. Em nossa pesquisa, como se perceberá posteriormente na análise dos dados, fazemos uma ligação entre crenças e comunidades de prática, ou seja, como crenças se transformam na comunidade de prática em que os alunos-professores estão engajados. Para tanto, se faz necessário compreender os trabalhos que já foram realizados sobre crenças no Exterior e no Brasil, igualmente, além de tentar compreender quais são os problemas existentes na formação geral dos professores.

1.2.4.1. Trabalhos sobre crenças realizados no exterior

Nessa seção, será discutido se, e como, instruções dadas²⁹ em salas de aula podem alterar as crenças e assim, conseqüentemente, as práticas dos professores no que se refere ao ensino de segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE). Da mesma forma que na formação de professores em língua materna (L1) (MUNBY, RUSSEL, e MARTIN, 2001; JOHNSON, 1998; GULTEKIN, 1995), alguns estudos realizados na área de formação de professores de L2 sugerem que instrução dada em sala de aula pouco altera as crenças iniciais dos professores sobre ensino e sobre as práticas de sala de aula (CHRISTIANSEN, 1991; PEACOCK, 2001; EGÉA-KUEHNE, 1992). No estudo realizado por Christiansen (1991), por meio da análise da experiência de uma professora em formação durante um estágio, a autora procurou corrigir a falta de relatos sistemáticos sobre o desenvolvimento da prática na área do ensino do francês como matéria básica no oeste do Canadá. Foi usada uma narrativa ou

²⁹ Nesses estudos de 1991 à 2001, principalmente, os autores utilizam o termo “instruções em sala de aula”, talvez por serem esses autores representantes de uma teoria cognitivista, porém em nosso trabalho de pesquisa, utilizaremos uma perspectiva sociocultural, em que a interação em sala de aula é considerada diferentemente, como se pode observar na análise e conclusão desta tese.

história (CONNELLY e CLANDININ, 1990) sobre a experiência do estágio de uma professora em formação. Como resultado da sua discussão e reflexão durante o projeto de pesquisa, a participante foi capaz de detectar e melhor compreender porque sua experiência durante o estágio tinha sido tão difícil para ela. Entre as razões que ela evocou para explicar suas dificuldades esteve o fato de que ela dava aulas diferentemente da professora regular da classe. Outro problema estava relacionado ao seu status como uma professora em formação (estagiária); ainda segundo ela, os alunos têm tendência de serem mais respeitosos com a professora responsável, que tem maior autoridade. De forma geral, as dificuldades que ela encontrou na interação com os alunos fizeram com que a confiança que ela sentia em si mesma diminuísse.

Contudo, o exame feito por Christiansen (1991, op. cit.) nos dados da entrevista, de fato, mostraram que a professora em formação não estava inteiramente convencida sobre a utilidade do que estava aprendendo em seus cursos de formação na universidade. Para a pesquisadora, a participante estava em conflito com as metodologias de ensino que estava sendo exposta e concluiu que, na condição de professora em formação, ela estava resistindo às mudanças na sua forma de pensar. A pesquisadora colocou a seguinte questão à professora em formação: Como alguém pode mudar uma prática que ainda não adquiriu? Do ponto de vista da pesquisadora, a participante foi ao estágio com um sistema de crenças baseado em suas experiências, não como professor, mas como um aprendiz de línguas estrangeiras. Durante seu estágio de regência, ela, contudo, tinha que resolver o conflito que tinha entre o que acreditava sobre o aprendizado de línguas estrangeiras e que ela acreditava que deveria ensinar. Os dados também sugeriram que as influências mais fortes no estilo de ensino da participante poderiam ter sua origem nas narrativas pessoais que estavam relacionadas às experiências prévias como aprendiz, e que ela se tornou mais consciente na medida em que participou do estudo. Os dados também mostraram que a participante nunca

“absorveu” as novas idéias sobre a metodologia comunicativa; em vez disso, ela adaptou a metodologia ensinada nas aulas da universidade, à luz de suas próprias experiências como aprendiz de uma segunda língua.

Peacock (2001), assim como Christiansen (1991), também percebeu poucas mudanças em professores em formação, verificou que essas mudanças ocorreram como resultado de instruções dadas em sala de aula, mas as experiências prévias orientaram fortemente suas ações. Peacock (2001) investigou, em um estudo longitudinal, mudanças nas crenças sobre aprendizagem de segunda língua em 146 professores de inglês como segunda língua, em formação, durante um período de 3 anos, na universidade da cidade de Hong Kong. Todos os sujeitos faziam parte do programa de graduação, em tempo integral, em diferentes anos do programa de ensino de segunda língua do departamento de inglês. Nesse estudo, a coleta de dados incluiu respostas de questionários, exames de proficiência em inglês como L2, e notas obtidas através de observação feita em sala de aula. Os resultados desse estudo mostraram que, após 3 anos de aulas universitárias, pouca mudança ocorreu nas crenças dos estudantes sobre vocabulário, gramática e o papel da inteligência na aprendizagem de língua. O pesquisador concluiu que a crença dos alunos sobre aprendizagem de língua era originária das experiências de aprendizagem que tiveram, particularmente na escola de ensino médio. Como no caso de Christiansen (1991), Peacock (2001) concluiu que as experiências prévias dos professores em formação, mais do que o programa de formação universitário, orientaram suas ações no que diz respeito ao ensino.

O trabalho de Egéa-Kuehne (1992), assim como os outros dois trabalhos citados anteriormente, sugeriu que os professores em formação não mostraram mudanças significativas após as aulas na universidade e após um semestre de estágio. O objetivo de seu

estudo foi investigar as perspectivas desses professores durante um semestre de cursos de formação de professores na universidade e o impacto das experiências de campo em suas perspectivas. Para Tabachnik e Zeichner *et al.* (1982, p. 2), as perspectivas dos professores ou as perspectivas relacionadas ao ensino se “referem à forma como eles dão significado às crenças através de suas ações em sala de aula”. De acordo com Egéa-Kuehne (1992, op. cit.), essa interpretação das perspectivas dos professores, que inclui ações e idéias, é também consistente com estudos de Sharp e Green (1975), Gibson (1976), e Janesick (1978). Os participantes da pesquisa de Egéa-Kuehne foram cinco professores em formação inscritos no último semestre num programa de formação de ensino de língua estrangeira nos EUA. Os meios de coleta de dados foram: formulário de dados biográficos, uma resenha autobiográfica, uma redação reflexiva sobre o ensino, além de observações, entrevistas, materiais didáticos e outros artefatos. As principais fontes de informação nessa pesquisa foram: professores em formação, supervisores, escolas, observações do pesquisador sobre os métodos de instrução na universidade, que eram comuns aos cinco participantes desse estudo. Os resultados encontrados pelo pesquisador consideraram que as respostas dos professores em formação ao questionário aplicado antes e depois do estágio não foram suficientes para investigar o impacto nas perspectivas provocadas pelas experiências de campo. Diferentes realidades foram também encontradas nas respostas dos questionários e em outros meios de coleta de dados, como observações, diários e entrevistas. A pesquisadora não encontrou, em geral, mudança substancial na perspectiva dos professores, em formação, depois do estágio, mas ela notou que alguns aspectos sofreram influência, como o desenvolvimento de uma maior consciência sobre diferenças culturais, na medida em que os participantes entenderam melhor seus alunos. Ela encontrou discrepâncias entre algumas categorias dos questionários e outras fontes no que diz respeito à importância do ensino de língua estrangeira. Apesar disso, notou, através das respostas dadas nos questionários, que não houve mudança significativa nas

perspectivas dos professores. Para Egéa-Kuehne (1992, op. cit.), o fato de não haver mudança significativa nas perspectivas dos professores em formação não quis dizer que nenhum desenvolvimento ocorreu naquele semestre em que eles frequentaram a universidade e tiveram a experiência com estágio. Para a autora, é importante considerar não somente o produto, mas também o processo de interação através do qual os professores em formação passam diariamente com alunos, escolas e supervisores. Contudo, os resultados dessa pesquisa mostraram o impacto em duas áreas principais: (a) o contato que os professores em formação tiveram com o “mundo real” no estágio e o desafio de implementar ou não suas perspectivas nesse mundo real; suas experiências não os fizeram perder o entusiasmo pelo ensino de língua estrangeira; (b) o desafio que eles encontraram no estágio reforçou o desejo que eles tinham pela profissão de professor e eles consideram isso como um resultado importante de suas experiências. Os resultados, ao mesmo tempo, mostraram haver uma discrepância entre teoria, prática e as crenças e concepções expressas pelos professores em formação e seus comportamentos em sala de aula. Também mostraram haver uma distância entre os cursos de metodologia oferecidos pela universidade e a realidade de sala de aula.

Os estudos descritos até o momento mostraram que não houve muita transformação nas crenças por causa de cursos frequentados ou teorias estudadas; em complementação aos estudos citados acima, alguns estudos mostraram que os professores em formação mudaram suas crenças sobre ensino e suas práticas, como resultado da frequência a um programa de formação universitária (ANTONEK, MCCORMICK e DONATO 1997; JOHNSON, 1996; RICHARDS, HO e GIBLIN, 1996; GERBARD, 1990).

Um estudo realizado por Richards *et al.* (1996) examinou como os professores em formação interpretavam e adaptavam a informação recebida durante o treinamento e como isso se tornou parte do sistema de crença e base de conhecimento com a qual eles mudaram a

tomada de decisão na sala de aula. Os participantes foram cinco estagiários inscritos no programa de certificado da UCLES/RSA, oferecido pelo Conselho Britânico em Hong Kong. Os participantes possuíam diferentes experiências com ensino antes de se inscreverem no programa. Foi proposto um modelo de ensino comunicativo aos professores. Dados foram colhidos através de discussões gravadas em áudio, entre os tutores e os professores em formação, além de auto-relatos. Pelos dados, os pesquisadores foram capazes de identificar as seguintes questões: a opinião que os professores em formação têm de si mesmo, em sala de aula, o discurso que eles usaram para descrever o ensino, dimensões de ensino consideradas problemáticas e a avaliação de suas aulas. Resultados mostraram que, na medida em que o curso decorria, eles mostravam desenvolvimento em áreas como gerenciamento da sala de aula, confiança, habilidade em manter o interesse e atenção dos alunos e dar instruções. Gradualmente, eles se sentiram mais confortáveis no papel de professor e a atenção deles passou para outros aspectos do ensino. Esses professores rapidamente adquiriram terminologias de ensino, particulares ao vocabulário da profissão. Cada um encontrou diferentes soluções para essas dificuldades em diferentes segmentos da aula, que eles consideraram problemáticos baseados no que eles tinham aprendido no curso. Cada um deles refletiu, desconstruiu e construiu a aprendizagem à luz de suas experiências de ensino, de suas crenças e pressuposições pessoais. Neste estudo, o uso de questionários para orientar a reflexão, a observação feita pelos pares e as discussões em grupo foram importantes para ajudar os participantes a articular a percepção individual e a interpretação da prática de seus colegas.

Johnson (1996) descreve as experiências iniciais de um professor em formação durante o estágio de língua inglesa como segunda língua (TESOL) nos Estados Unidos. O estudo examinou a percepção da professora em formação em sua primeira experiência de

ensino e como essa experiência moldou a compreensão de si própria como professora de segunda língua. A participante estava pronta para começar sua quinta semana de estágio após completar três semanas de curso num programa de mestrado na área de ensino de segunda língua. Os dados descritivos foram coletados a partir de notas feitas durante o estágio, entrevistas, aulas gravadas em vídeo, relatos gravados em áudio e diários. Os resultados mostraram que, no início do estágio, o professor em formação reclamou que ela não era considerada uma autoridade e, portanto, os alunos sempre duvidavam de suas aulas. Como estudos têm frequentemente mostrado, ela inicialmente sentia que não tinha estratégias adequadas para conseguir um bom gerenciamento da sala de aula. Devido à falta de experiência com a prática de sala de aula, ela estava preocupada em simplesmente manter a disciplina e o fluxo de atividades, em vez de se preocupar com o ensino de uma forma que pudesse propiciar aprendizagem. Contudo, com o passar do tempo e com a experiência, ela começou a ser capaz de antecipar as dificuldades e a pensar em como ela poderia ajudar os alunos. Ela começou a reconhecer os limites do que considerava aceitável para o comportamento em sala de aula e o que era melhor fazer para ajustar esses limites ou, pelo menos, tornar esses limites explícitos para que os alunos pudessem saber o que era esperado deles. O estudo sugeriu que seria necessário que os professores em formação tivessem mais contato com uma visão mais realista do ensino, que reconhecessem as realidades de sala de aula e assim preparassem os professores em formação para lidar com tais realidades. Foi também sugerido que oportunidades sejam oferecidas aos professores em formação para torná-los conscientes a respeito das concepções implícitas sobre o ensino. O autor afirma que tais oportunidades não são características de uma grande maioria de programas de formação de ensino de segunda língua.

O objetivo do estudo conduzido por Antonek, McCormick e Donato (1997) foi examinar como dois professores em formação perceberam suas mudanças como professores durante o estágio, com base na análise de seus *portfolios*. O *portfolio* é um instrumento de mediação que possibilita que os professores reflitam e possivelmente identifiquem mudanças na maneira como eles percebem seus papéis como professores, com o passar do tempo. A base teórica foi a noção de Vygotsky sobre reflexão e mediação (LANTOLF, 1994; WERTSCH, 1985). Os participantes eram Ed e Marianne, que tinham diferentes histórias pessoais e diferentes caminhos de desenvolvimento. Eles também tinham diferentes formas de entender o que significava ser um professor. Ed era considerado um aluno tradicional, por ter começado sua licenciatura logo após ter terminado a graduação, era solteiro, morava com os pais e trabalhava tempo parcial para ajudar a pagar seus estudos. Ao contrário de Marianne que depois de terminar seu programa de graduação entrou para o mercado de trabalho e retornou para a licenciatura após vários anos sem ir à escola. Ela era mãe solteira e tinha que conciliar seu horário com as responsabilidades de educar uma criança. Os dados desta pesquisa foram colhidos durante o segundo semestre do ano escolar do programa profissional, quando os alunos completavam um curso sobre ensino. Em parte dos encontros semanais os estudantes discutiam com seus pares assuntos sobre o ensino em sala de aula. Além disso, os alunos compartilhavam com o grupo partes especiais de seus *portfolios*, que eles estavam construindo. Da perspectiva da pesquisa, os dados do *portfolio* eram analisados através de temas significativos (JOHNSON, 1992a). Os temas eram identificados em cada coluna do *portfolio*. O resultado da análise mostrou que cada professor em formação percebeu sua mudança, baseado em diferentes experiências de sala de aula, refletidas em partes do *portfolio*. Das reflexões que apareceram no *portfolio*, Ed concluiu que ele focalizava seu ensino no relacionamento com os alunos; sua identidade como professor estava baseada em reflexões através da lente dos alunos. Marianne, ao contrário, acreditava que ser professor era

um processo de desenvolvimento profissional e seu foco estava nela mesma e no seu crescimento como professora. Este estudo sugere que a prática reflexiva experimentada por Ed e Marianne, no estágio, e revelada nos *portfolios*, apresentava muito mais do que simplesmente uma reflexão sobre o ensino. Finalmente, o estudo concluiu que o *portfolio*, que lida com a história e contexto cultural de cada indivíduo, constitui uma autobiografia única de seu autor. Os pesquisadores afirmam que há uma falta de estudos que ligam a prática em construir *portfolios* à teoria. Além disso, faltam estudos que documentem como os *portfolios* funcionam como instrumento significativo de desenvolvimento do professor.

O objetivo da pesquisa realizada por Gwyn-Paquette e Tochon (2002) foi examinar como professores (L2), em formação, lidaram com dificuldades em introduzir aprendizagem cooperativa em uma sala de aula do ensino médio na província de Quebec, Canadá. Na época em que a pesquisa foi feita, a reforma educacional do Ministério da Educação de Quebec tinha somente começado. Atualmente um novo currículo está em vigor. Como notado no estudo, essa reforma enfatiza uma abordagem de ensino comunicativa e aprendizagem cooperativa. Contudo, como apontado pelos autores, apesar das mudanças e do novo currículo, nem todos os professores usam essa abordagem em sala de aula. Os participantes nesse estudo foram 4 professores em formação inscritos no último ano do curso de formação; eles foram observados durante um ano. No que diz respeito ao uso da abordagem cooperativa durante o estágio, eles eram aprendizes voluntários nessa nova abordagem de ensino e foi permitido que tentassem essa abordagem com o aval do professor responsável. A coleta de dados incluiu gravação em áudio, filmagem do planejamento das aulas, intervenção em sala de aula, entrevistas com os participantes. Foi observado o progresso dos participantes que receberam suporte para usarem atividades para a aprendizagem voltada para a abordagem cooperativa em suas salas de aula durante o estágio.

Apesar dos alunos variarem no grau de implementação das atividades cooperativas em suas salas de aulas, todos eles relataram que acreditavam que a aprendizagem cooperativa era uma abordagem útil. Fatores que encorajaram o uso dessa abordagem foram atribuídos a características pessoais, encorajamento e suporte dado pelo professor colaborador, pelos supervisores universitários e pelos seus pares, além da compreensão que eles tinham do contexto (isto é, conhecimento dos alunos e reação e efeito da abordagem nos alunos). Também se considerou a reação positiva dos alunos e experiências bem sucedidas com a abordagem cooperativa. Os pesquisadores verificaram ainda que uma forte crença nos benefícios sociais da cooperação entre alunos era uma das características pessoais dos professores em formação e que isso encorajou o uso da aprendizagem cooperativa. Eles afirmaram que os fatores que encorajaram ou motivaram os professores em formação ajudaram a resolver os problemas. Fatores que inibiram o uso dessa abordagem foram a necessidade de ter mais controle (por exemplo, indisciplina dos alunos, e comportamento dispersivo na hora de realizar as atividades), riscos como oposição do professor colaborador, falta de suporte dada por esse professor, limitação de tempo, falha em se completar o currículo e falta de controle da aprendizagem dos alunos. Problemas que apareceram foram, por exemplo, como montar os grupos, como fazer com a instrução, gerenciamento do tempo, alunos que terminavam as atividades antecipadamente, gerenciamento das atividades e reação negativa dos alunos, além de experiências mal sucedidas com a abordagem. Fatores inibidores, principalmente, no começo do processo de ensino no estágio, desencorajaram alguns professores em formação a continuar a usar atividades com abordagem cooperativa novamente. Portanto, os pesquisadores concluíram que a crença nessa abordagem de ensino era responsável por colocá-la em prática porque eles consideraram que era válida e efetiva.

Eg a-Kuehne (1992) citou em seu trabalho uma pesquisa realizada por Gerbhard (1990), que conduziu um estudo etnográfico durante o estágio de sete professores, em formação, de língua estrangeira ou segunda língua. A investigação acompanhou a mudança de comportamento desses professores, que resultou da interação durante todo o período do estágio. Mudanças foram relatadas em cinco participantes em quatro áreas: (a) no estabelecimento e realização das aulas; (b) uso do espaço da sala de aula; (c) seleção do conteúdo a ser ensinado; e (d) tratamento dos erros cometidos pelos alunos. Neste estudo, apesar dessas mudanças terem sido verificadas, não foi revelado se houve mudanças nas crenças dos professores em formação.

Eg a-Kuehne (1992, op. cit.) também destacou em sua pesquisa que alguns estudos (LACEY, 1977; ZAICHNER e TABACHNICK'S, 1982; PALONSKY e JACOBSON, 1988) demonstraram que as concepções de ensino de professores em formação mudam de acordo com seus supervisores e escolas. Lacey (1977), por exemplo, num estudo concernente à socialização e ao desenvolvimento profissional de professores em formação, concluiu que eles mudam suas concepções de ensino, atitudes e comportamento em sala de aula para se adaptarem às concepções, atitudes e comportamentos de seus professores supervisores em sala de aula e das escolas nas quais realizam o estágio.

Os estudos mostrados, nesta revisão, apontam controvérsias no que diz respeito ao efeito de instrução dada em sala de aula de prática de ensino, relacionado ao grau com que essa instrução pode ser um catalisador de mudanças nas crenças pré-existentes dos professores em formação, e o que constitui uma prática efetiva para essas mudanças. Alguns estudos demonstraram que a mudança nessas crenças não ocorre como resultado da instrução, outros sugerem que a instrução e experiência prática (estágio) poderiam efetuar alguma mudança nessas crenças.

A seguir, buscamos verificar como a formação de professores está organizada no Brasil.

1.2.4.2. Panorama sobre a formação de professores no Brasil

Antes de fazer uma revisão, propriamente, dos estudos que abordam as crenças no Brasil, consideramos importante mostrar um panorama da situação de ensino de língua estrangeira nesse país. Por meio desta revisão da literatura, verificaremos, de maneira geral, como a formação do professor de língua estrangeira tem sido considerada no Brasil nos últimos anos, para posteriormente verificarmos como os estudos evoluíram para abordar as crenças de professores em serviço e de alunos-professores.

Na década de 60 não havia pesquisa sobre o ensino de Inglês língua estrangeira (L.E.) no Brasil; a tradição estava calcada na transmissão de conhecimento nos cursos de formação. Na década de 80, há pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada e, nos últimos anos, essa pesquisa se solidifica (SCHMITZ, 2006).

Em 2008, Celani, na introdução à coletânea de textos “Educação de Professores de Línguas, os Desafios do formador”, organizada por Gil e Vieira-Abrahão (2008), faz uma breve exposição sobre os textos presentes no livro, ao mesmo tempo em que deflagra a situação de ensino de língua estrangeira (L.E.) no contexto atual da América Latina e, do Brasil. Parece-nos que apesar de os textos, de maneira geral, apresentarem uma proposição com base na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, qualquer transformação na prática não nos parece tão evidente, pois envolve um sistema complexo de valores e crenças bem arraigados em que um professor-formador não é capaz de causar qualquer mudança em seus alunos em formação. A pesquisadora também cita o fato de que as pessoas se transformam por elas mesmas e que a transformação pode ser entendida como um meio de

libertação (FREIRE, 1970; 1980; *apud* CELANI 2008, p10). Assim o papel do professor formador seria o de provocar um desequilíbrio saudável (CLARKE, 2003; *apud* CELANI 2008, p 10) que poderá levar à reflexão e à autonomia, porém há que se tomar cuidado, pois esse trabalho “carrega implícitos uma crítica do presente e um desafio a valores e identidades” (CELANI, 2008, p10).

Entre os problemas encontrados durante a leitura dos textos dessa revisão, no que diz respeito à formação dos alunos-professores, estão o logístico, o instrumental e o metodológico, entre outros. Verificamos que vários autores (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006a; GIL e GIMENEZ, 2008; ERES FERNÁNDEZ, 2008; ALLWRIGHT, 2008) citam problemas considerados graves; Vieira-Abrahão (2006a, p.56), em sua pesquisa com professores efetivos da rede pública de uma cidade no interior de São Paulo, partindo do levantamento de problemas apontados por esses professores, mostra indiretamente problemas na formação de professores que não estão preparados para as contingências do ensino de Inglês, principalmente nas escolas públicas. Entre os problemas citados, destacando somente alguns, estão: violência, drogas, inclusão sem a adequada preparação dos docentes, falta de material didático e recursos nas escolas e, alunos até mesmo semi-analfabetos. Em seu estudo, os próprios professores sugerem soluções para os problemas apresentados durante as discussões realizadas.

Gil e Gimenez (2008, p31) apontam a dificuldade real dos professores que não se sentem competentes para ensinar o inglês oral, por um lado, e por outro lado, escolas que não têm infra-estruturas adequadas às necessidades para aprendizagem da língua inglesa; consideram que há uma relação complexa entre teoria e prática, além de haver formas cristalizadas de compreensão sobre as metodologias de ensino, sobretudo com relação à transmissão do conhecimento.

Eres Fernández (2008), de maneira específica, trata da formação de professores de língua espanhola, como L.E., muito embora a situação que deflagra se aplique à formação de alunos-professores de L.E., de modo geral. Para ela, o mercado exige uma demanda que não está prevista em lei (LDB) como, por exemplo, cursos universitários que se ocupem da formação de professores de língua estrangeira para atuarem com crianças menores de 10 anos, ou seja, que frequentam os primeiros anos do ensino básico ou a pré-escola. Outro fator apontado pela autora é a pequena carga horária dedicada à formação de alunos-professores, e, embora as novas legislações estejam ampliando-a, ainda assim resta o problema do prazo curto que os alunos-professores têm para cumpri-la, levando a distorções consideráveis na realização dos estágios. Ainda para a autora, em se tratando em especial da disciplina “Metodologia/Prática de Ensino de língua estrangeira”, essa muitas vezes fica reduzida somente aos estágios, com sérios problemas com os estágios de observação e alguns casos sem a exigência do de regência.

Para Allwright (2008, p. 134) o problema com formação de professores nas universidades brasileiras é a presença de um programa curricular implícito, escondido, em que o que realmente importa é a apropriação do ensino da técnica em detrimento ao fato de que o ensino de língua é uma atividade humana, interpessoal. Allwright concorda com os autores citados que defendem o desenvolvimento de um ensino voltado mais para a pedagogia e didática do que para o ensino da técnica.

Por outro lado, Allred (2008, p 95) afirma que os jovens de hoje cresceram “navegando na *net*, baixando música, conversando com seus amigos através do MSN, ao mesmo tempo em que eles adicionam músicas a seus *ipods* e mandam mensagens de texto pelo celular, assistem TV e jogam vídeo game”, portanto, sabem lidar com o conceito de letramento ou “multialfabetização” ou multiletramento. Será que os professores recém formados sabem lidar com essa situação de multiletramento?; será que estão formados para

um ensino mais sócio-cultural do que para a transmissão de conhecimento? Para nosso entendimento essa situação não é real para a maioria dos brasileiros que vivem em estado de pobreza e também não é real para os alunos-professores que muitas vezes, eles próprios, tem dificuldade de ter acesso a toda essa tecnologia, e, voltando a citar Eres Fernández (2008) quando diz que falta infraestrutura nas escolas. Concordamos com Eres Fernandez quanto à falta de infraestrutura, e muitas vezes também vemos uma falta de conhecimentos específicos das ferramentas para uso efetivo da estrutura física, como utilização e otimização do uso de computadores nas escolas.

Pesquisadores tentam, ao mesmo tempo, mostrar como encontraram soluções para os problemas (GIL e GIMENEZ, 2008; ERES FERNÁNDEZ, 2008; BRITO DE ALBUQUERQUE COSTA, 2008; MAGNO e SILVA, 2008; GIMENEZ *et. al.*, 2008; STURM, 2008). O desenvolvimento de competências e habilidades, o desenvolvimento da autonomia, a pesquisa participativa, a pesquisa-ação e a formação teórico-crítica estão entre as soluções citadas. Como possível alternativa para solucionar problemas, Gil e Gimenez (2008) consideram que a reflexão e a colaboração são as chaves para o desenvolvimento dos professores.

Para Eres Fernández (2008), possíveis soluções para os problemas, apontando ao mesmo tempo outros, seriam os cursos de aperfeiçoamento, capacitação, atualização ou especialização para os professores, porém, esses ficam reduzidos a um número pequeno de professores que tem condição para seguir essa formação permanente. Outra solução seria os cursos à distância, destacando os problemas que esses envolvem, como falta de infraestrutura por parte dos professores. Assim, a autora pensa que os cursos de formação de professores devem ser cuidadosamente planejados, que possam contemplar disciplinas vinculadas ao bacharelado, além de disciplinas de licenciatura como Didática Geral, Psicologia, Introdução aos Estudos da Educação, Estrutura e Funcionamento das Escolas do Ensino Fundamental e

Médio, Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira e Estágios Supervisionados. Todas essas disciplinas darão ao futuro professor “uma visão ampla e ao mesmo tempo profunda das principais questões relativas ao idioma e seu ensino” (ERES FERNÁNDEZ, 2008, p. 280). A pesquisadora esqueceu-se de dizer que há no Brasil alguns cursos que estão estruturados com essa preocupação. Uma conclusão importante se refere à reflexão, muito embora um começo seja analisar criticamente os documentos legais e o aprimoramento profissional individual ou coletivo, nos resta o fato de que a educação é um compromisso consciente de cada um dos professores que devem se empenhar e se responsabilizar individualmente pela qualidade da educação.

Brito de Albuquerque Costa (2008), apoiada nas mudanças legislativas governamentais para o ensino de língua estrangeira no Brasil, descreve a nova proposição de currículo feita pela PUC - São Paulo para o ensino do francês como língua estrangeira. O novo currículo está orientado pela formação por competências e habilidades; segundo a autora, essas foram mudanças ocasionadas pelas diretrizes curriculares, mas também por uma demanda da sociedade que urge por uma formação profissional capaz de colocar no mercado um professor que não seja um simples acumulador de conteúdos, mas que tenha a capacidade de atuação reflexiva em sua profissão. Para ela, nesse novo currículo, nessa nova perspectiva,

o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira leva os sujeitos desse processo, professores e alunos, a buscar caminhos não tradicionais e ao desenvolvimento de atitudes que favorecem o questionamento, a autonomia e a postura crítica, desafios que não estão previamente colocados, mas que devem ser construídos ao longo do curso. (p. 291)

Magno e Silva (2008), que faz novas tentativas de melhoria na qualidade da formação de seus alunos, na Universidade Federal do Pará, acredita que a chave está em ajudar no desenvolvimento da autonomia dos alunos-professores. Segundo a autora, para que um professor ajude seus alunos a serem autônomos é preciso que ele mesmo tenha desenvolvido sua autonomia. Nas duas experiências citadas em seu texto, um curso de

linguística aplicada e uma especialização em inglês, ela aplica o desenvolvimento da autonomia com seus alunos, a partir de escolhas conjuntas no que diz respeito ao plano de avaliação, alguns conteúdos e a maneira de executar as tarefas; ela ajuda, ao mesmo tempo, seus alunos a serem responsáveis pelo aprender. De acordo com sua experiência, acredita que os alunos-professores assim formados terão grande chance de, no futuro, se tornarem professores fomentadores da autonomia e, que o aprender a aprender pode ser determinante para o funcionamento em sociedade.

Gimenez *et. al.* (2008) cita sua experiência desenvolvida no Paraná, a partir da pesquisa participativa. Segundo as autoras, a pesquisa participativa leva os alunos-professores, juntamente com os professores em serviço a uma atitude reflexiva e consciente de seu trabalho. Para elas não basta que os alunos-professores conheçam as metodologias de ensino, é preciso que eles tenham condições de participar em espaços onde desenvolverão, eles próprios, a capacidade de análise de suas ações e os efeitos das diversas atividades. Assim, na pesquisa participativa, os “participantes são chamados de co-autores tanto no diagnóstico da situação problema como também na criação de alternativas que a solucionem” (p. 305). Apesar da proposta da pesquisa participativa levar à autonomia, o resultado de pesquisa mostrou que a transformação e a autonomia não foram propriamente atingidas. Isso se deveu à falta de experiência dos participantes (co-autores) e também devido à mudança de planos e entraves na realização do projeto. Apesar disso, os participantes revelaram ter sido esse um espaço privilegiado para repensar as práticas no contexto de trabalho.

Para Sturm (2008), a pesquisa-ação e a formação teóricocrítica são importantes para uma formação que se preocupa com uma visão de conhecimento voltada para o processo e não com o produto. Nessa abordagem, o professor torna-se sujeito desse processo e responsável pelo seu desenvolvimento. A autora, em seu texto, cita uma pesquisa que estava sendo realizada com professores em serviço, porém acredita que seja necessária a mesma

abordagem para a formação de alunos-professores. Citando Freire (1996 p.170), “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância senão supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”.

A formação do professor de LE no Brasil perpassa várias questões, entre as quais estão os problemas e soluções citados acima, mas também perpassa por diferentes percepções quanto à identidade do professor, como citado na revisão feita por Castro (2006), a seguir.

Ela faz uma interessante retrospectiva a respeito da identidade do professor de LE, inglês, com base em publicações da revista *Contexturas*. Ela divide as diferentes concepções de identidade dos professores em três momentos distintos; momento 1, de 1985 a 1989, “profissionais que precisam desenvolver suas habilidades linguísticas e metodológicas” e ao mesmo tempo uma “categoria profissional que precisa se articular em busca de representatividade junto aos setores educacionais governamentais, para fortalecer a área, e não sofrer perdas e danos injustos”; momento 2, de 1989 a 1992/1993, “usuários da língua para a obtenção e troca de conhecimentos e informações profissionais” e “profissionais que precisam compreender sua realidade, obter conhecimentos sobre ensino-aprendizagem, se instrumentar para atuar, e trabalhar por sua auto-avaliação e formação”; e um momento 3, de 1992/1993 a 2006, “profissionais que compartilham teoria, práticas e resultados de pesquisas”. Em 2010, reconhecemos que os profissionais estão ainda mais ancorados na colaboração e na troca de informação entre pesquisadores (GIL E GIMENEZ, 2008).

A seguir apresentamos um quadro síntese dos problemas e soluções apresentadas nos estudos lidos e descritos acima, lembrando-nos de que a identidade dos profissionais, professores, é formada na Comunidade de Prática (WENGER, 1998; BASSO, 2006; CASTRO, 2006; SINGH e RICHARDS, 2009; BURNS e RICHARDS, 2009), portanto

para poder melhor entender a Comunidade que se formou no interior do estágio em nossa pesquisa buscamos entender como os professores em serviço apontam problemas e soluções de sua profissão.

Quadro 1 – Síntese dos problemas e soluções apresentados em estudo

Autores	Problemas citados	Soluções apresentadas
Vieira-Abrahão (2006)	Violência drogas; inclusão sem a adequada preparação dos docentes; falta de material didático e recursos nas escolas; e, alunos até mesmo semi-analfabetos.	Soluções sugeridas pelos próprios professores durante as discussões.
Gil e Gimenez (2008)	Professores não se sentem competentes para ensinar o inglês oral; escolas que não tem infra-estruturas adequadas às necessidades para aprendizagem da língua inglesa; relação complexa entre teoria e prática; formas cristalizadas de compreensão sobre as metodologias de ensino, sobretudo com relação à transmissão do conhecimento.	A reflexão e a colaboração são a chave para o desenvolvimento dos professores.
Eres Fernández (2008)	Cursos universitários que se ocupem da formação de professores de língua estrangeira para crianças menores de 10 anos, ou seja, que frequentam os primeiros anos do ensino básico ou a pré-escola; pequena carga horária dedicada à formação de alunos-professores, e, embora, as novas legislações estejam ampliando-a, ainda assim resta o problema do prazo curto que os alunos-professores têm para cumpri-la, levando a distorções consideráveis na realização dos estágios; a disciplina “Metodologia/Prática de Ensino de língua estrangeira”, muitas vezes, fica reduzida somente aos estágios, com sérios problemas com os de observação e alguns casos sem a exigência do de regência.	Cursos de aperfeiçoamento, capacitação, atualização ou especialização; cursos à distância; cursos de formação de professores devem ser cuidadosamente planejados, e que contemplem disciplinas vinculadas ao bacharelado além de disciplinas de licenciatura, como Didática Geral, Psicologia, Introdução aos Estudos da Educação, Estrutura e Funcionamento das Escolas do Ensino Fundamental e Médio, Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira e Estágios Supervisionados.
Allwright (2008)	Presença de um currículo implícito, escondido, em que o que realmente importa é a apropriação do ensino da técnica em detrimento ao fato de que o	

	ensino de língua é uma atividade humana, interpessoal, embora esse seja somente um discurso aparente.	
Brito de Albuquerque Costa (2008)		Um novo currículo que proporcione o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e que leve os sujeitos desse processo, professores e alunos, a buscar caminhos não tradicionais e ao desenvolvimento de atitudes que favorecem o questionamento, a autonomia e a postura crítica, desafios que não estão previamente colocados, mas que devem ser construídos ao longo do curso.
Magno e Silva (2008)		A chave está em ajudar no desenvolvimento da autonomia dos alunos-professores.
Gimenez <i>et. al.</i> (2008)		A pesquisa participativa leva os alunos-professores, juntamente com os professores em serviço a uma atitude reflexiva e consciente de seu trabalho; não basta que os alunos-professores conheçam as metodologias de ensino, é preciso que eles tenham condições de participar em espaços onde desenvolverão, eles próprios, a capacidade de análise de suas ações e os efeitos das diversas atividades.
Sturm (2008)		A pesquisa-ação e a formação teóricocrítica são importantes para uma formação que se preocupa com uma visão de conhecimento voltada para o processo e não com o produto. Nessa abordagem o professor torna-se sujeito desse processo e responsável pelo seu desenvolvimento.

Esse panorama nos faz de alguma forma convalidar a história de vida descrita pelos alunos-professores, participantes dessa pesquisa, ou seja, vemos traços do geral na particularidade de vida dos participantes.

1.2.4.3. Trabalhos sobre crenças realizados no Brasil

Após ter feito uma síntese a respeito da formação do professor no Brasil, seus problemas e possíveis soluções, e após ter mostrado textos em que as atitudes reflexivas e colaborativas são apresentadas, passaremos a fazer uma síntese dos textos que falam propriamente sobre crenças. Esses estudos sobre crenças têm sido desenvolvidos no Brasil desde a década de 90 e mais recentemente, a partir de 2004, vemos um crescente número de teses que vem sendo defendidas no país desde então (BARCELOS, 2006, p.15)

Os estudos sobre crença no Brasil, assim como no exterior, começaram demonstrando que as crenças são estáveis e são responsáveis pelas atitudes que os indivíduos tomam. Posteriormente, elas foram associadas ao desenvolvimento do cognitivo e atualmente os estudos estão se desenvolvendo juntamente com a construção sócio-histórico-social do saber. Apesar disso, ainda são poucos os estudos nessa área. Barcelos, Kalaja, Vieira-Abrahão, entre outros, são pesquisadores que desenvolvem estudos na área social do saber, porém notamos a forte ligação entre o social e a cognição, e assim, as crenças são vistas como possíveis de sofrerem mudanças.

Para Barcelos (2006, p.18), a visão de crenças se assemelha a de Dewey (1910), ou seja,

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

Ainda para Barcelos e Kalaja (2003, p.233) “as crenças tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas.”

Alguns trabalhos foram publicados em “Crenças e Ensino de Línguas“, organizado por Barcelos e Vieira-Abrahão (2006). Entre os autores que relatam estudos sobre crenças ou mudanças nas crenças estão Pessoa e Sebba, Basso, Garbuió.

Pessoa e Sebba (2006) relatam em sua pesquisa mobilização nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês em serviço, não utilizando, apesar disso, o termo e a definição de crença. Seus meios de coleta de dados foram “questionário inicial, notas de observação sobre as aulas, gravações em vídeo das aulas, gravação em áudio das sessões de reflexão, que foram transcritas para posterior análise, textos teóricos e entrevistas finais sobre as diversas etapas da pesquisa”(p. 48). As autoras afirmam que a pesquisa foi útil para que as teorias pedagógicas da participante fossem mobilizadas, não afirmando, contudo, que elas foram modificadas, e afirmam também que algumas alterações ocorreram na prática (2006, p.58). Para que as alterações acontecessem, elas relataram que a participante tornou-se consciente de seu trabalho como professora, muito mais a partir da prática do que a partir de textos teóricos que também foram utilizados como instrumentos de reflexão.

Basso (2006) em seu trabalho de pesquisa relata como pôde observar a transformação nas crenças de alunos-professores que desenvolveram o estágio em parceria com professores experientes da rede pública de ensino. Ela percebeu que as crenças dos alunos-professores, participantes da pesquisa, eram semelhantes às crenças dos professores em serviço quanto a ser ou não um bom professor e quanto à identidade que os professores em serviço têm com a cultura da língua alvo. Segundo Basso, se os professores não se tornarem conscientes dessas crenças correm o risco de terem seu papel de professor congelado. Assim, ela sugere que uma formação inicial deve privilegiar a reflexão para que haja transformação nas crenças primárias dos alunos-professores. As discussões mediadas ora pela teoria, ora pela experiência, trouxeram um grande enriquecimento consciente para os alunos-professores, proporcionando, assim, mudanças em suas crenças.

Garbuio (2006) elenca, em seu texto, crenças sobre ensino de LE que foram reveladas pelo participante de sua pesquisa, um professor com 23 anos de experiência. Ela

não se preocupa com a mudança ou não das crenças, mas sim verifica como elas influenciam o ensinar desse professor participante, além de tentar verificar a origem dessas crenças. Nota-se que as crenças sobre ensino, sobre atividades em sala de aula, sobre experiências em sala de aula e possíveis origens dessas crenças, que foram descritas pela pesquisadora são similares às crenças já relatadas em outras pesquisas; são elas: falar em inglês durante as aulas, ser um “professor *show*”, proporcionar atividades interessantes e ensinar gramática. A origem dessas crenças parece estar na “primeira professora de inglês, o professor que dava treinamentos, além da troca de idéias com outros profissionais da área”. Os meios de coleta dos dados foram diários, questionários e entrevistas. Para a autora a verbalização das crenças pelo participante promove a reflexão sobre as mesmas, e esse fato concorre para que elas estejam em continua construção e reconstrução. (GARBUIO, 2006, p.102)

Amarrando os pilares teóricos

Neste trabalho, consideramos de que maneira pudemos ligar a teoria à prática de maneira reflexiva. Para o termo “reflexivo” utilizamos a concepção de Freire (1966, 1990, 2007), em que a reflexão não surge espontaneamente no indivíduo senão através de uma proposta de trabalho voltada para a formação sócio-cultural-histórica, num exercício emancipatório da comunicação. Para que a comunicação e construção desse conhecimento social ocorram na construção do pensamento e, portanto no cognitivo, a linguagem é usada (VYGOTSKY, 1962).

Nessa ligação entre teoria e prática, em nosso contexto, consideramos de suma importância as crenças que os alunos-professores tinham. Para nós crenças são informações, atitudes, valores, expectativas, teorias e pressuposições sobre o ensinar e aprender que os alunos-professores constroem socialmente através dos tempos e trazem consigo (BORG, M., 2001), mas também são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver

e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas socialmente em suas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação (BARCELOS, 2006).

Neste trabalho entendemos crenças como esquemas, imagens mentais, pensamentos, conjunto de atitudes que são formados socialmente ao longo da vida de um indivíduo em diversos contextos sociais como família, escola, contato com amigos, festas, trabalho, etc. De acordo com os diferentes níveis de consciência de cada um, as crenças podem ser percebidas também em diferentes níveis por cada indivíduo. Em resumo, para nós crenças pedagógicas são construídas, transformadas, resignificadas socialmente em Comunidades de Prática.

Consideramos Comunidades de Práticas os estágios em que os alunos-professores frequentaram e se engajaram em atividades de ensino que prepararam conjuntamente, num trabalho colaborativo com a supervisora do estágio e com seus pares, ou seja, colegas de classe (LEONT'EV, 1978 ; WENGER, 1998).

Uma vez apresentadas a fundamentação teórica e a revisão da literatura, passaremos para a metodologia de nossa pesquisa.

II. METODOLOGIA DE PESQUISA

2. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA E NATUREZA DA PESQUISA

Neste capítulo descreveremos como a metodologia qualitativa foi desenvolvida para esta pesquisa, caracterizada pelo estudo de caso, de natureza interpretativa.

Retomando, o objetivo deste estudo é verificar de que forma as crenças dos professores em formação, no que diz respeito ao ensino de inglês, como língua estrangeira, podem sofrer impacto por suas experiências durante o estágio supervisionado, realizado em uma universidade brasileira no interior do Estado de São Paulo.

A pesquisa foi conduzida dentro de um paradigma qualitativo. Optou-se pelo qualitativo, no sentido sociocultural, neste trabalho, uma vez que o objetivo não era o de testar uma teoria específica, mas sim observar o que de fato aconteceu na prática, e a partir disso usar ou gerar uma teoria dada, caracterizando-a, ao mesmo tempo, como um estudo de caso (BORG, S., 1999; CISAR, 2002).

A partir da experiência prévia com a formação de alunos-professores em anos anteriores, em que empiricamente os observamos na aprendizagem de como ser professor, fomos capazes de fazer perguntas de pesquisa; essas perguntas de pesquisa foram assim formuladas a partir de teorias socioculturais (VYGOTSKY, 1978, 1962; LEONT'EV, 1978; FREIRE, 1996, 1990, 1980, 1970, 1966). Como se verá posteriormente, a partir das mesmas teorias fomos capazes de elaborar o questionário que serviu como instrumento de coleta de dados; além disso, para a construção do questionário nos apoiamos na escala *Likert* (cf. 2.2.1.2).

Tanto na experiência prévia, ou seja, experiência, em anos anteriores, como formadora de futuros professores, quanto nesta pesquisa não levantamos hipóteses, ao invés disso, tentamos observar o ocorrido no contexto natural. Tal paradigma qualitativo, voltado às teorias socioculturais, é particularmente apropriado para o contexto desta pesquisa; ao mesmo tempo, poder-se-á observar e tentar entender como os participantes construíram suas visões de

ensino demonstradas nas falas, em que um vocabulário especializado e utilizado em meio profissional foi se formando no decorrer do estágio (BOGDAN & BIKLEN, 1992; CISAR, 2002; CRESWELL, 1994). A coleta de dados, a escolha de um vocabulário específico da linguística aplicada para descrever os fatos ocorridos, a documentação e o relato de observações denotam bem tal paradigma qualitativo (CISAR, 2002).

Vários foram os meios para coleta de dados utilizados nesta pesquisas, como questionários, entrevistas, documentos elaborados pelos alunos-professores, e a participação deles num fórum virtual de discussão. Tais meios como questionários e entrevistas não serviram unicamente para fins desta pesquisa, mas ao mesmo tempo como instrumento de reflexão e construção social do conhecimento sobre a prática dos alunos-professores durante a execução do estágio (CRESWELL, 1994). Além disso, a variedade dos instrumentos possibilita a triangulação dos dados (VIEIRA-ABRAHÃO, 2005).

De acordo com perspectivas Vygotskianas, o modelo qualitativo desta pesquisa foi construído à medida que ela se desenvolveu num trabalho conjunto da pesquisadora e de seus participantes. A pesquisadora não é considerada aqui como uma mera observadora, mas sim, igualmente participante (CISAR, 2002).

2.1.CONTEXTO E PARTICIPANTES

Este estudo foi realizado com oito alunos inscritos no programa de graduação de uma universidade estadual paulista, na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira II. Esses oito alunos decidiram se engajar na pesquisa por sua própria vontade. A pesquisa foi apresentada oralmente aos alunos após eles terem respondido ao primeiro questionário³⁰, no primeiro encontro com todos os alunos inscritos no estágio, e o convite para participarem da

³⁰ O questionário se encontra em anexo. A proposta de pesquisa foi apresentada oralmente aos alunos-professores presentes na primeira aula. Após terem aceito o convite comuniquei-lhes que eles teriam uma nota extra pela participação no final do semestre.

pesquisa foi, então, feito a todos os alunos inscritos, porém oito foram os que aceitaram participar prontamente. Foram eles, dois rapazes e seis moças, Marlon, Renan, Fabíola, Lilian, Luciana, Mariana G., Mariana L. e Talita. A idade deles variou entre 20 e 21 anos. Todos tiveram experiência como alunos na escola pública, no ensino fundamental, ou no fundamental e médio. Todos eles participaram de todas as atividades propostas (instrumentos de coletas de dados) para esta pesquisa, ou seja, responderam aos dois questionários, participaram das duas entrevistas, participaram da formação de grupos para a regência das aulas, fizeram observação de aulas de língua inglesa, ou na escola pública ou na escola particular, escreveram relatórios sobre suas aulas dadas e observadas, fizeram comparação avaliativa entre os dois questionários, por escrito, e quase todos participaram do fórum de discussão online.

Vale a pena ressaltar que o programa curricular dessa faculdade previa até o ano de 2007 o estágio no quarto ano universitário, para a turma do período diurno e quinto ano para a turma do noturno. Podemos concluir que essa realidade vem ao encontro do descrito por Allwright (2008), em que há privilégio de conteúdo mais tecnicista que pedagógico, ou seja, 4 anos para conteúdos programáticos de língua estrangeira especificamente e um ano para conteúdo programático relativo ao ensino e a aprendizagem dessa língua estrangeira. Os alunos-professores eram, assim, obrigados a fazerem 105 horas de estágio de língua estrangeira, em dois semestres. Essas horas foram divididas entre o estágio prático (Prática de Ensino II, 75 h/a) e o estágio teórico (Prática de Ensino I, 30 h/a). Nesse contexto, a Prática de Ensino II é o estágio prático que precede a Prática de Ensino I, que é a fundamentação teórica, ou seja, o estágio precede a fundamentação teórica, o que em geral não acontece frequentemente. Em senso comum, espera-se que a teoria anteceda a prática. O professor responsável pela disciplina tem, apesar disso, liberdade para inverter a ordem, ou seja, aulas teóricas antes do estágio prático, de maneira extraoficial, se ele quiser.

Em nossa pesquisa consideramos esse fato um grande privilégio já que partimos daquilo que o aluno já sabe para que junto com ele construamos o novo conhecimento que poderá ser compartilhado por esse grupo específico. Assim, organizamos o estágio dividido em três partes, uma parte de construção de conhecimento conjunto sobre a elaboração dos planos de curso e de aula, e momentos de reflexão sobre o estágio de maneira geral; uma parte destinada à observação de aulas de outros professores já em serviço; uma parte de regência, destinada às aulas que esses alunos-professores teriam que ministrar. Os alunos-professores inscritos nessa disciplina tiveram liberdade para escolher para quais alunos queriam ensinar (por exemplo, alunos do ensino fundamental, médio ou ainda, de “cursos particulares”³¹). Eles tiveram relativa, ou quase total, liberdade para prepararem esses cursos, e o professor universitário, responsável pela disciplina, os auxiliou sempre que necessário; prepararam, assim, o plano de curso, de aula e ministraram seus cursos.

Nessa proposta de dar liberdade aos alunos-professores, eles tiveram oportunidade de escolher para quem ensinar e que tipos de curso queriam oferecer. Assim os oito alunos-professores que participaram da pesquisa fizeram as seguintes escolhas para o estágio de regência: **Lilian, Mariana L., Marlon, Talita e Renan** formaram um grupo e ofereceram um curso de **inglês instrumental** voltado para leitura. **Luciana e Mariana G.** se engajaram como assistentes num curso de **inglês geral**, oferecido pela professora/pesquisadora. **Fabíola** formou um grupo com outras duas alunas inscritas no curso e ofereceram um curso de **inglês geral básico**.

Todos os alunos que participaram dos 3 grupos descritos tinham pouco conhecimento de inglês como língua estrangeira e eram alunos de outros cursos que não de Letras, da mesma faculdade. Pensamos que apesar de não oferecermos o curso para alunos do

³¹ Entenda-se por cursos particulares, aulas que os alunos-professores poderiam dar para alunos com vários níveis diferentes de conhecimento linguístico, que gostariam de ter aulas individuais ou em pequenos grupos, os quais poderiam ser de idades variadas; ou ainda aulas em escolas particulares de línguas estrangeiras.

ensino fundamental e médio como era o previsto para a formação desses alunos-professores, seus alunos não estariam distantes da realidade do terceiro ano do ensino médio já que estavam no primeiro semestre do primeiro ano universitário. Todos os grupos tiveram uma hora e meia de aula por semana, durante 10 semanas. E todos os cursos foram oferecidos no espaço universitário, nas salas de aulas da própria universidade. Ter um bom espaço físico a nossa disposição e poder acompanhar os grupos dada a proximidade física, otimizou nosso tempo. Isso não quer dizer que não poderíamos ter oferecido o estágio em escolas públicas e ter tentado também uma situação próxima ao ideal, ou seja, poucos alunos por sala, infraestrutura física, logística. Porém, optamos pelo espaço físico da universidade, por causa da quantidade dos grupos de alunos-professores e o desejo de acompanhar mais de perto todos esses grupos. Ou seja, mesmo os alunos-professores que não fizeram parte direta da pesquisa tiveram pelo menos a mínima presença da professora-supervisora em suas aulas, e todos os alunos-professores dividiram o espaço de reflexão sobre o material a ser preparado e o material aplicado a cada semana.

Dessa maneira, toda semana, todos os alunos-professores inscritos no curso, juntos, tinham a oportunidade de apresentar/descrever como foi a aplicação do material na aula que deram, e de apresentar o novo material que iriam apresentar na aula seguinte. Este foi o estágio, ou seja, assim foi criada a comunidade de prática com os alunos de Prática de Ensino de Língua Estrangeira II (cf. anexo 5), uma comunidade em que eles preparavam em pequenos grupos as aulas que dariam, e a cada semana discutiam/refletiam em um grande grupo essas aulas preparadas e as suas aulas dadas.

Descrevemos a seguir, os instrumentos para a coleta de dados usados nesta pesquisa.

2.2.INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Os instrumentos e procedimentos para esta pesquisa serão descritos especificamente nas seções que se seguem. Os meios de coleta de dados foram principalmente questionários, entrevistas com os professores em formação e documentos por eles elaborados, como a redação de relatórios das aulas de observação e regência, a análise escrita feita a partir da comparação entre os dois questionários. Um ambiente de ensino virtual, um fórum de discussão, *Moodle*, também foi utilizado para que os alunos-professores tivessem ainda mais um momento ou espaço para suas reflexões, dúvidas e posicionamentos.

Neste tipo de pesquisa com paradigma qualitativo, estudo de caso baseado em teorias socioculturais torna-se necessário e interessante que diferentes instrumentos de coleta de dados sejam utilizados, possibilitando assim a triangulação dos dados de diferentes perspectivas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b, p. 221).

2.2.1. Questionários

O objetivo da aplicação do questionário (cf. anexo 1) nesta pesquisa foi verificar, através das respostas dos professores em formação, as crenças pedagógicas deles antes do estágio, para após o estágio reaplicar o mesmo questionário para confirmar, ou não, se essas crenças sobre ensinar/aprender uma língua estrangeira foram transformadas pelo impacto que o estágio teve.

Um questionário, intitulado “apresentação dos alunos”, com perguntas semi-abertas³² e com afirmações adaptadas a partir de questionários construídos sobre a escala *Likert* (cf. seção 2.2.1.2) (MIERNICKI e HUKRIEDE, 2006; ROSS e DRISCOLL, 2006; WATTS e GUESSOUS, 2006; YOUNG e LEY, 2005; THOMPSON e SMITH, 2005) foi aplicado aos alunos-professores inscritos no estágio. Para a construção desse questionário,

³² Por questões semi-abertas consideramos as questões que apresentaram alternativas, múltiplas escolhas, porém os alunos-professores puderam adicionar informações que não se apresentavam nas alternativas sugeridas.

também nos baseamos no estudo de Ferguson (1989) e nas teorias socioculturais descritas na fundamentação teórica deste trabalho. Como dito anteriormente os alunos-professores responderam ao questionário antes do estágio supervisionado de 15 semanas e após o mesmo para indicar o nível de concordância com as afirmações. Para que tivéssemos certeza de que as questões no questionário eram claras, um questionário piloto foi feito para o aprimoramento do mesmo (cf. seção 2.2.1.2.).

Assim, o questionário foi elaborado com base em autores acima citados, porém, apesar disso, as afirmações foram elaboradas principalmente através de nossa experiência de ensino em cursos de formação de professores de língua estrangeira, oferecidos em anos anteriores; nossa experiência foi fundamental para decidir sobre o conteúdo das questões que de certa maneira foram específicas a esse contexto. Ele foi pensado para que as seguintes informações fossem levantadas.

1. Dados biográficos. A primeira parte do questionário foi elaborada para que pudéssemos ter uma descrição um pouco mais apurada deste grupo de alunos-professores. Saber qual é a(s) comunidade(s) de onde vieram, onde estudaram no ensino fundamental e médio e o que pensam que sabem sobre o conteúdo a ser ensinado, inglês, é de grande importância para este trabalho para posterior triangulação dos dados.
2. Informações sobre ensinar/aprender língua estrangeira. A segunda parte foi destinada a tentar compreender como esses alunos-professores viam o ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira, por exemplo, o que para eles significava aprender língua estrangeira; o que significava ensinar essa língua; a importância do estágio na formação deles; o uso de tecnologias para o ensino de língua estrangeira; o papel do professor; entre outros.
3. Vontade expressa em participar nesse tipo de pesquisa.

Assim, um procedimento usado por Ferguson (1989) foi aplicado nesta pesquisa. Ela dividiu sua pesquisa em três fases: 1) aulas na universidade, 2) estágio em escolas, 3) de volta à universidade. Na pesquisa de Ferguson, questionários foram usados como instrumento de reflexão antes e depois do estágio, para verificar os posicionamentos dos professores em formação sobre estudos sociais. Para esse propósito, o mesmo questionário foi usado. Após a aplicação do segundo questionário foi realizada uma entrevista em que os alunos-professores foram convidados a compararem as respostas nos dois questionários 1 e 2, oralmente, discutirem as mudanças e dizerem o porquê dessas mudanças. Como etapa final, os alunos-professores escreveram uma simples página sobre essas comparações e considerações.

Similarmente, na proposta do presente estudo, o questionário 1 foi aplicado antes, no primeiro dia de encontro com os alunos-professores, e depois do estágio de regência e observação foi aplicado o questionário 2, porém os dois questionários são idênticos. Assim, o mesmo questionário foi aplicado nos dois momentos. Depois de terem respondido o questionário 2, após o estágio, os professores em formação foram convidados a compararem os dois questionários e relatarem por escrito se concordavam com as primeiras respostas ou não, e o porquê.

Dentro do contexto deste estudo, em que se quer entender se o estágio pode causar um impacto na crença dos professores em formação e na habilidade deles reconhecerem essas crenças de forma consciente, a comparação entre os questionários 1 e 2 pôde fazê-los lembrar, de forma mais precisa, como foi sua reação e expectativa deles antes do estágio e o que de fato aconteceu.

2.2.1.1. Sobre a aplicação do questionário

A descrição da aplicação de questionário a seguir faz parte da coleta de dados dentro da pesquisa proposta neste trabalho. A coleta de dados com base em aplicação (questionário 1) e reaplicação do mesmo questionário (questionário 2), antes e após o estágio foi feita a partir do trabalho de Ferguson (1989), que sugere um estudo comparativo em momentos anterior ao contato com atividades de formação e reflexão e posterior aplicação do mesmo instrumento, como dito anteriormente.

O questionário (anexo 1) foi aplicado aos alunos-professores inscritos no quarto ano de uma faculdade de Letras do interior do estado de São Paulo, na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira II (Inglês), no primeiro semestre de 2007. Ele (questionário 1) foi aplicado no primeiro dia de aula, sendo assim o primeiro encontro com os alunos-professores, antes que houvesse qualquer explicação sobre o conteúdo da matéria/estágio para evitar assim qualquer indução nas respostas deles. O questionário contemplou algumas questões, semi-abertas, que permitiram conhecer um pouco do percurso escolar desses alunos – história de vida – como nome, período em que estuda, língua estrangeira que cursa na faculdade de Letras, se aprendeu essa língua estrangeira somente na faculdade ou em outros cursos, se teve experiências anteriores, se quer trabalhar como professor depois de formado ou não, o que compreende por ensino/aprendizagem de língua estrangeira, entre outras.

O objetivo do questionário neste estudo foi tentar verificar quais são as crenças pedagógicas que os alunos-professores trazem consigo antes do contato com o estágio e possíveis teorias sobre ensino/aprendizagem. O questionário, de maneira geral, foi construído pela pesquisadora e professora do Curso de Prática de Ensino com base em estudos sobre a escala *likert* e em estudos feitos com base em teorias socioculturais, já citados ao longo deste trabalho de pesquisa. Apesar disso, o conteúdo das afirmações foi elaborado pelo

conhecimento do contexto específico do curso de formação de professores, adquirido nos anos de experiência como professora da disciplina, nos vários momentos de discussão com diferentes grupos de alunos.

O tempo utilizado pelos alunos-professores para responder o questionário 1 foi de no mínimo 15 e no máximo de 45 minutos. Dezenove alunos-professores de língua inglesa responderam ao questionário nesse primeiro dia.

Ele foi composto de duas partes (cf. questionário em anexo 1), uma inicial, como já dito anteriormente, que pretendeu descrever o perfil dos alunos-professores inscritos e uma segunda que contemplou afirmações em que eles teriam que dizer se concordavam ou discordavam delas. Os alunos-professores responderam primeiramente as questões iniciais semi-abertas e posteriormente as 64 afirmações, que foram separadas em três grandes temas, sobre a aprendizagem (23 afirmações), sobre o ensino (26 afirmações) e sobre o estágio (15 afirmações), (cf. anexo 1). A quantidade de afirmações foi estabelecida de acordo com os assuntos que queríamos abordar com os alunos-professores.

A aplicação do questionário foi muito importante para possibilitar o levantamento geral das crenças do grupo, na comunidade de prática que se constituiu. Posteriormente, pudemos particularizar e triangular essas crenças do grupo, como um todo, com as dos oito participantes da pesquisa por meio, principalmente, da entrevista.

2.2.1.2. Sobre o questionário piloto

O objetivo da aplicação do questionário piloto foi aprimorar a construção das questões e afirmações presentes no mesmo.

O questionário, intitulado “apresentação dos alunos”, com perguntas abertas somente foi aplicado aos alunos, professores em formação, de língua inglesa, inscritos no 1º semestre de 2006, em uma universidade pública do Estado de São Paulo, antes do estágio

supervisionado de 15 semanas, e reaplicado após o mesmo. Apesar de haver considerado que um questionário estruturado dentro da escala *likert* fosse mais apropriado, optou-se por um questionário com questões abertas que contemplassem informações como nome, período em que estuda, língua estrangeira que cursa na faculdade de Letras, se aprendeu essa língua estrangeira somente na faculdade ou em outros cursos, experiências, se quer trabalhar como professor depois de formado ou não, o que compreende por ensino/aprendizagem de língua estrangeira, entre outras.

Depois da aplicação e reaplicação desse questionário piloto, observou-se a necessidade emergente de modificá-lo, já que as respostas foram um pouco evasivas. Pudemos, apesar disso, notar mudanças nas respostas dos alunos, antes e depois do estágio, mas a compilação dos dados foi difícil de ser feita por terem sido as perguntas abertas e as respostas evasivas e pouco estruturadas. Assim, confirmou-se a necessidade de aplicação de um questionário que utilizasse a escala *likert* como referência.

A fim de testar as mudanças feitas ao questionário, agora com afirmações estruturadas a partir da escala *likert*, um novo questionário piloto foi aplicado aos alunos da mesma Universidade do interior do estado de São Paulo, inscritos no quarto ano de Letras, porém os alunos eram estudantes de língua francesa.

Cinco alunos-professores se ofereceram para responder ao questionário piloto. Esses alunos responderam ao questionário em no mínimo 10 minutos e no máximo 20 minutos. A partir das respostas e dúvidas levantadas por eles, foram acrescentadas três questões a mais na parte inicial da biografia. Ainda, percebeu-se que existia uma lacuna grande com relação ao conhecimento linguístico desses alunos. Embora não seja objetivo do questionário testar o conhecimento linguístico deles, percebeu-se por suas respostas, por exemplo, que alguns tinham feito somente três anos de curso e julgavam seu conhecimento avançado e outros que tinham estudado essa língua francesa por mais de cinco anos e em

cursos particulares, inclusive, julgavam seu conhecimento básico; houve assim diferenças nas percepções desses alunos-professores que responderam ao questionário piloto. Decidiu-se que essa questão fosse abordada na entrevista que seria feita logo após a aplicação do questionário na pesquisa com alunos-professores de língua inglesa em 2007.

Também fizemos uma modificação na afirmação 12 da parte da aprendizagem. A questão era “Aprender uma língua estrangeira depende da memória do aprendiz”, que foi modificada para, “Para aprender uma língua estrangeira é necessário ter boa memória”.

Acreditamos que para a construção mais efetiva do questionário usado nesta pesquisa, a aplicação de um questionário piloto foi de suma importância para que uma melhor verificação da adequação das afirmações elaboradas pudesse mostrar pontos a serem abordados na entrevista e pontos a serem acrescentados no próprio questionário.

2.2.1.3. Sobre a escala *Likert*

A escala *Likert* foi criada em 1932, por Rensis Likert, professor de sociologia e psicologia que a usou em seus estudos sobre estilos de liderança e gerência. Ela apresenta um conjunto de assertivas, em que os respondentes são solicitados a concordarem ou discordarem das afirmações segundo uma hierarquia que permite desde a concordância forte até a discordância forte (MIRANDA E SILVA, 2002).

Para uma revisão da literatura que contemplasse o uso dessa escala, pesquisou-se no banco de dados internacional ERIC (*Education Resource Information Center*) primeiramente com a palavra-chave *likert scale*. A partir dessa palavra-chave, foi oferecida uma possibilidade de 1062 ocorrências de artigos científicos que usaram essa escala, mostrando assim a possível eficácia do uso desse tipo de questionário em pesquisas sobre a educação. Restringindo-se a palavra-chave para *likert scale and teaching education*, chegou-se a 236 artigos científicos sobre o assunto. Entre esses 236 artigos foram escolhidos

aleatoriamente textos que tivessem um tema direta ou indiretamente relacionado com o tema desta pesquisa, a partir do artigo mais recente.

Nos textos lidos (MIERNICKI e HUKRIEDE, 2006; ROSS e DRISCOLL, 2006; WATTS e GUESSOUS, 2006; YOUNG e LEY, 2005; THOMPSON e SMITH, 2005), as pesquisas realizadas foram sempre qualitativas com temas e objetivos variados. Miernicki e Hukriede (2006) pesquisaram a percepção de professores sobre a intervenção medicamentosa, a intervenção de pais e meio ambiente e a intervenção de aconselhamento no tratamento do déficit de atenção em crianças hiper-ativas. Um questionário com 45 itens usando a escala *Likert* foi aplicado aos alunos para verificar a percepção deles ao efeito do medicamento estimulante. Um questionário com 6 itens foi utilizado para verificar a percepção dos professores sobre o que eles sentiam sobre como os alunos responderiam às diferentes intervenções. Foram usadas, por exemplo, afirmações do tipo “classifique sua percepção sobre o que você pensa que irá ver em Emily com três meses de uso de medicamento estimulante somente”, e sub-afirmações do tipo: “Você acha que o comportamento dela em permanecer na atividade vai provavelmente melhorar”.

Ross e Driscoll (2006) aplicaram o questionário com a escala *likert* para identificar alunos com alta ansiedade quando realizavam provas e, a partir disso, sugeriram formas de tratamento dessa ansiedade de acordo com a faixa etária dos alunos. Watts e Guessous (2006) usaram a escala *likert* para verificar a crença dos jovens sobre a questão “se o mundo é um lugar justo, e, se as pessoas têm o que merecem ou merecem o que têm”. Para Young e Ley (2005), a escala *likert* foi conveniente para demonstrar quais estratégias os alunos utilizavam quando estudavam, para posteriormente comparar essas respostas com respostas dadas em entrevistas estruturadas. Os alunos apresentavam baixo desempenho acadêmico. O objetivo do estudo realizado por Thompson e Smith (2005) foi examinar a percepção de um grupo de professores em formação, inscritos, sobre o curso de formação de

professores nos EUA, para que através de suas percepções o curso pudesse ser melhorado. O questionário foi útil para se diagnosticar os pontos positivos e negativos das aulas do curso.

A partir da leitura de textos científicos, acima citados, em que o questionário com escala *likert* foi utilizado, o questionário piloto aplicado à turma do primeiro semestre de 2006 foi adaptado, algumas afirmações foram mantidas, outras propostas, e afirmações sobre o ensino/aprendizagem foram acrescentadas. As afirmações apresentaram os seguintes graus de concordância, pelos professores em formação, em 1=discordo plenamente, 2=discordo, 3=concordo e 4= concordo plenamente (cf. anexo 1). Apesar da escala *Likert* ser normalmente feita em cinco categorias/graus, decidimos seguir Miernicki e Hukriede (2006) que usaram somente quatro, julgando ser suficiente para nosso contexto, pois as nuances entre concordo/discordo e concordo plenamente/discordo plenamente já mostraram as crenças dos alunos a respeito do ensino, da aprendizagem e do estágio.

2.2.2. Entrevista

Duas entrevistas foram realizadas com os participantes, uma logo após a aplicação do questionário 1 e a outra após a aplicação do questionário 2. A entrevista 1 explorou questões inicialmente colocadas no questionário 1, e similarmente a entrevista 2 explorou questões presentes no questionário 2. As entrevistas foram semi-estruturadas e todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Elas foram realizadas com oito alunos-professores que concordaram em participar da pesquisa e as questões foram elaboradas pela entrevistadora (professora/pesquisadora). Essas questões de forma geral foram elaboradas a partir de nossa experiência adquirida como professora de Prática de Ensino de Língua Estrangeira, em anos anteriores com grupos de alunos-professores que frequentaram a mesma disciplina e por meio de uma coleta de dados empírica feita nos anos 1999/2000, que nos

levou a refletir sobre a validade de realizar uma pesquisa sobre o assunto, como já dito anteriormente.

Para as questões das entrevistas usadas nesta pesquisa, que podem ser classificadas como semi-estruturadas, a entrevistadora (professora/pesquisadora) elaborou questões a partir de comentários feitos pelos alunos-professores nas respostas aos questionários 1 e 2, e tentou detectar possíveis mudanças nas respostas, porém não houve controle consciente da direção em que as novas questões se encaminhariam, no sentido de que nem todas as perguntas foram previamente elaboradas, havendo assim uma interação participativa da entrevistadora (MONDADA, 1997). Novas perguntas puderam surgir a partir das respostas dadas pelos alunos-professores. Pudemos constatar autenticidade e espontaneidade diferenciada nas respostas dos oito alunos-professores entrevistados e uma construção de significados participativa e, muitas vezes, uma re-significação dos significados previamente expressos, entre a entrevistadora e os alunos-professores. A interação entre eles, entrevistadora e entrevistados, segue uma complexidade reconhecida claramente como uma atividade social (MONDADA, 1997). De acordo com Mondada (1997, p.65), “cada turno manifesta a interpretação que é feita do turno precedente, e projeta condicionamentos sobre o turno seguinte. Assim a resposta é um produto interacional, sendo configurada pela pergunta e podendo por sua vez transformá-la retrospectivamente.”

Segundo Mondada (1997, p.67, op. cit.), a entrevista também pode ser caracterizada pela instabilidade do discurso, em que há colaboração entre os participantes e em que a intersubjetividade é construída ao longo do processo. Essa instabilidade é produto da dinâmica presente na entrevista, o que é notado no processo de mudança no discurso dos alunos-professores.

As entrevistas serviram em primeiro lugar para explorar as crenças pedagógicas dos alunos-professores, com relação às suas respostas no questionário. A

entrevista 2, principalmente, serviu para a análise na busca de compreensão das transformações nas crenças pedagógicas dos alunos-professores, provocadas pelo impacto que a frequência no estágio supervisionado pode ter causado.

2.2.3. Documentos

Os participantes envolvidos neste estudo forneceram cópias de vários tipos de documentos de suas práticas, planos de cursos e planos de aulas, amostras das atividades dadas aos alunos, diários, comparação escrita entre os questionários 1 e 2, relatório final de observação e relatório final de regência. Os participantes trouxeram esses documentos no final do semestre letivo.

As interações utilizadas por eles no fórum de discussão (*moodle*) também foram consideradas documentos produzidos pelos alunos-professores. Apresentaremos a seguir uma descrição da proposta de trabalho no *Moodle*.

2.2.3.1. Interações ocorridas no *Moodle* (ambiente virtual de discussão)

O *Moodle* é um ambiente virtual de ensino que foi proposto e utilizado durante o primeiro semestre de 2007, com o objetivo de proporcionar discussões sobre ensinar e aprender inglês, língua estrangeira. “Nossa crença” sobre esse ambiente virtual é que ele poderia proporcionar um novo “lugar”, além da sala de aula, onde os alunos-professores poderiam discutir/expor suas dúvidas a respeito do estágio que estavam fazendo em “Prática de Ensino de língua Estrangeira II”. O objetivo, assim, era o de não somente ampliar a discussão sobre as metodologias e abordagens, as experiências relatadas, já previamente discutidas em sala de aula presencial, mas também oferecer ao aluno um espaço onde ele poderia livremente propor novos tópicos de discussão para implementar seu estágio,

construindo socialmente com seus colegas de classe e com sua professora, seu conhecimento empírico e teórico sobre o ensinar e aprender inglês como língua estrangeira.

Uma vez “aberto” o ambiente virtual (*Moodle*), a página inicial estava dividida em duas partes, uma contendo materiais, ou seja, documentos, textos teóricos de orientação para o estágio, além de textos com sugestões de atividades, e uma segunda parte para os tópicos³³ dos fóruns.

Foram propostas pela professora 16 entradas para os fóruns. Todos 19 alunos-professores se inscreveram para participar no *moodle*. A participação não era totalmente obrigatória, mas aqueles que participassem teriam uma nota pela participação, o que parece ter incentivado ou coagido os alunos a se inscreverem.

Os alunos postaram comentários até a quinta aula dada. Notamos uma decrescente participação nos fóruns. Finalmente, por causa da greve, que ocorreu no período de 25/05 a 11/06/2007, eles deixaram de participar nos últimos tópicos.

O primeiro tópico foi a respeito do filme “Vem dançar” que assistiram e então deveriam escrever comentários sobre ele. O filme, cujo título original é *Take the lead*, foi inspirado em uma história real, ele gira em torno de um profissional de dança que se voluntaria para ensinar dança no sistema de ensino público de Nova York. Ele tem sérios problemas para ensinar dança clássica para alunos que se interessavam por hip-hop, porém ele se alia aos alunos para criar um novo estilo de dança e se tornar o mentor dos alunos durante o processo de aprendizagem.

O objetivo desse momento de reflexão era introduzir uma nova abordagem de ensino sem dizer diretamente seu nome e descrição teórica dela, mas sim deixá-los tentar entender qual seria tal abordagem através do filme. Nossa intenção era mostrar

³³ Confira em anexo os tópicos e números de participantes em cada tópico.

uma abordagem de ensino voltada para aspectos sociais dos alunos, e uma abordagem que respeita o conhecimento que o aluno traz para a sala de aula, e que, além disso, o conteúdo não seria privilégio somente de uma única matéria, em nosso caso língua estrangeira, inglês, mas também de outros, como a dança.

Nesse primeiro fórum doze alunos-professores “postaram” comentários, sendo que cinco alunos (Lilian, Fabíola, Mariana G., Mariana L. e Luciana) eram os que iriam participar efetivamente da pesquisa, nas entrevistas. Esses alunos-professores também foram gradativamente participando menos nos fóruns até o acontecimento da greve.

O uso de computadores e a infraestrutura (ERES FERNANDES, 2008) não são exatamente a realidade mais conhecida no nosso contexto, onde apesar de muitos dos alunos conhecerem bem todas essas múltiplas possibilidades, a maioria dos alunos-professores, participantes de nossa pesquisa, não tinham computadores em casa, como se poderá notar na análise de nossos dados, e muitos achavam difícil a participação no fórum de discussão. Como podemos notar no texto de Reinders (2009) a falta de tempo e a falta de infraestrutura é uma queixa constante presente nas pesquisas sobre uso de tecnologia em sala de aula. Apesar disso a maioria dos alunos-professores considerou importante a proposta de participação no *Moodle*, de acordo com os questionários analisados.

2.3.PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados utilizaremos como fundamentação teórica principal as teorias sócio-culturais de Vygotsky e alguns de seus seguidores como Leont’ev e as teorias sobre Comunidades de Prática apresentadas e desenvolvidas por Wenger, segundo o quadro 2 a seguir. Esse quadro teórico trará a base para a compreensão das crenças pedagógicas

apresentadas e resignificadas pelos alunos-professores que foram levantadas a partir dos instrumentos de coleta de dados já citados.

O procedimento para a compilação do questionário 1 foi a categorização por temas mais recorrentes com o objetivo de levantar as crenças pedagógicas; para o questionário 2, o procedimento também foi a categorização por temas mais recorrentes, com o objetivo de verificar se houve mudança/impacto nas crenças pedagógicas, por meio da comparação entre os questionários 1 e 2. As entrevistas foram preparadas com base na categorização de temas do questionário com o objetivo de validar as crenças pedagógicas observadas nos questionários. A entrevista 2 teve como objetivo validar as crenças pedagógicas do questionário 2, por meio da comparação feita pelos alunos-professores entre o questionário 1 e 2. Nos relatórios finais de regência e observação buscamos temas que já haviam aparecido nos questionários e nas entrevistas com o objetivo de levantar aspectos sociais que facilitaram ou inibiram os alunos-professores a colocar em prática suas crenças pedagógicas, esses relatórios foram importantes na triangulação dos dados. Igualmente importante para a triangulação dos dados foi a comparação escrita que eles fizeram para os questionários 1 e 2, além do que escreveram nos fóruns do *Moodle*.

Na análise nos ocuparemos da fala extra sala³⁴ de aula, as falas presentes nas entrevistas que, de alguma forma, desvelam os discursos e também as crenças pedagógicas dos professores, além de considerarmos os discursos presente nos momentos de reflexão junto ao professor de Prática de Ensino de Língua Estrangeira. Compreendemos que a análise das falas é um primeiro passo em direção a compreensão das crenças pedagógicas desses alunos-professores. Entre os dezenove alunos-professores que responderam ao questionário 1, oito concordaram em participar das entrevistas e, portanto, esta pesquisa vai se fixar na análise dos questionários, entrevistas e relatórios desses oito alunos, professores em formação de língua

³⁴ Extra sala de aula significa que não analisaremos a fala dos alunos professores no momento em que ensinavam a seus alunos nos mini-cursos.

inglesa. Retomando, as duas entrevistas³⁵ semi-estruturadas foram realizadas com esses professores em formação e tiveram como objetivo validar e/ou esclarecer as respostas dadas nos questionários escritos. Assim, os questionários foram usados para levantar as crenças que foram categorizadas pelos temas mais recorrentes; as entrevistas foram importantes para validar as respostas dadas nos questionários. Vale ressaltar que muitos outros tipos de análises poderiam ter sido feitas com esse material coletado e, ao mesmo tempo, nem todo o material coletado foi analisado, porém para esta pesquisa fizemos o recorte de acordo com o seu objetivo.

Quadro 2 – Instrumentos e procedimentos para a análise

Instrumentos	Procedimentos	Objetivos	Aplicação
Questionário 1	Categorização por temas mais recorrentes	Levantamento de crenças.	19 alunos-professores responderam; levantamento das crenças; história de vida escolar.
Questionário 2	Categorização por temas mais recorrentes.	Através da comparação com o questionário 1 verificar se houve mudança/impacto nas crenças pedagógicas.	12 alunos-professores responderam; comparação com as crenças levantadas.
Entrevista 1	Questões preparadas com base na categorização de temas do questionário.	Validação das crenças observadas nos questionários.	8 alunos-professores participaram; possibilidade de triangulação com os questionários.
Entrevista 2	Validação principalmente da comparação entre os dois questionários feita pelos alunos-professores; questões preparadas com base nos temas dos questionários; triangulação dos dados: questionários e entrevistas	Validação do questionário 2 e da comparação entre questionário 1 e 2.	8 alunos-professores participaram; possibilidade de triangulação com os questionários.
Relatório final de regência	Busca de temas que já apareceram no questionário e	Levantamento de aspectos sociais que facilitam ou inibem os alunos-	8 alunos-professores participaram.

³⁵ Cf. anexo o roteiro utilizado na entrevista.

	entrevista.	professores a colocar em prática suas crenças pedagógicas; verificar se houve mudança/impacto nas crenças pedagógicas – triangulação dos dados	
Relatório final de observação	Busca de temas que já apareceram no questionário e entrevista.	Levantamento de aspectos sociais que facilitam ou inibem os alunos-professores a colocar em prática suas crenças pedagógicas; verificar se houve mudança/impacto nas crenças pedagógicas – triangulação dos dados	8 alunos-professores participaram.
Comparação escrita entre os questionários 1 e 2	Busca de temas de mudanças recorrentes	Auxiliar na triangulação dos dados.	8 alunos-professores participaram.
Fóruns do Moodle	Verificação de temas que apareceram nos outros instrumentos.	Auxiliar na triangulação dos dados	Dados dos 8 alunos-professores que participaram.

Orientar-nos-emos pela apresentação da sequência das perguntas de pesquisa, para análise e discussão dos dados a seguir.

III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3. CRENÇAS PEDAGÓGICAS PRESENTES NOS DADOS

Neste capítulo, faremos uma descrição das crenças pedagógicas presentes nos dados e apresentaremos a análise dos mesmos à luz das teorias estudadas, principalmente a sociocultural e as comunidades de prática, com base nos autores mais importantes para nossa pesquisa: Vygotsky, Wenger e seus seguidores.

Porém, antes de começarmos a mostrar as crenças pedagógicas dos alunos-professores, mostraremos através das respostas às questões semi-abertas (cf. anexo1), o perfil, de maneira geral, desses alunos no que diz respeito ao lugar onde estudaram, escola pública ou particular; porque escolheram o curso de Letras; se queriam ser professores; se já possuíam experiência com a docência; qual a classificação deles concernente ao conhecimento de inglês como língua estrangeira; se já tinham viajado ao exterior; onde tinham aprendido inglês e por quanto tempo; se já tinham algum conhecimento sobre didática e/ou linguística aplicada.

3.1. CRENÇAS PEDAGÓGICAS TRAZIDAS PELOS ALUNOS-PROFESSORES ANTES DO ESTÁGIO

Neste capítulo exploremos a primeira pergunta de pesquisa, ou seja, “Quais crenças pedagógicas sobre o ensino de inglês, como língua estrangeira, os alunos-professores trazem consigo antes de começar o estágio?”. Para respondê-la tomamos como *corpus* principal as respostas ao questionário 1, de todos os alunos inscritos na disciplina, e posteriormente, a primeira entrevista dos 8 participantes. Pedimos a todos os alunos-professores para responderem ao questionário com o objetivo de ter um panorama do contexto presente nessa sala de aula, com esse grupo de alunos como um todo. Para a análise dos dados, compilamos as respostas presentes neste questionário 1 de todos os alunos-professores

inscritos no curso, agrupando-as por temas, para posteriormente cruzarmos os dados com aqueles das entrevistas 1, em que somente 8 alunos-professores, efetivamente participaram.

3.1.1. Aplicação do questionário (questionário 1)

Nesta secção nos ocuparemos do questionário 1 (cf. quadro 4, a seguir, para panorama das afirmações compiladas do questionário). Apresentaremos, porém, primeiramente, as respostas dos alunos-professores às questões iniciais sobre a história de vida deles.

As questões de 2 a 9³⁶ mostram-nos um quadro sobre a história de vida escolar, principalmente, de cada participante desta pesquisa e estão compiladas a seguir. Dezenove alunos-professores inscritos na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira (inglês), ou seja, no estágio, responderam ao questionário. A idade deles variou entre 20 e 21 anos em sua maioria.

Dos 19 alunos, 17 são provenientes de outras cidades que não a cidade onde a universidade está situada. Dos 19 alunos que responderam ao questionário, quatro estavam inscritos no período noturno, porém frequentaram a disciplina no período diurno.

Entre os 19 respondentes, 11 frequentaram o Ensino fundamental na escola pública, 4 frequentaram a escola particular e 4 frequentaram parte dos estudos em escolas públicas e parte em escolas particulares. A questão não dava a oportunidade para o respondente dizer quanto tempo frequentou a escola pública e quanto tempo frequentou a escola particular. A partir da revisão da literatura, especificamente sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil, sabe-se que a qualidade desse ensino em escolas públicas é questionável, principalmente no que diz respeito à formação dos professores, à identidade e condição de comunicação em língua estrangeira, e à infraestrutura local das escolas, o que

³⁶ Confira o anexo 1 para verificar as questões.

pode nos dar uma idéia sobre o conhecimento com que grande parte dos alunos chegam à universidade (cf. revisão da literatura sobre trabalhos realizados no Brasil).

Entre os 19 respondentes, 15 cursaram o Ensino Médio em escolas particulares e quatro, em escolas públicas. A quantidade de alunos que passaram do ensino público para o particular no ensino médio é importante, apesar de se saber que mesmo na escola particular regular, o ensino de língua estrangeira não possibilita ao aluno comunicar-se oralmente nessa língua, na maioria dos casos.

Foi perguntado aos alunos, na questão 10 do questionário, porque escolheram o curso de Letras. Com essa pergunta queríamos saber se já estava implícito no querer desses alunos o ser professor. Os alunos poderiam escolher mais de uma alternativa (cf. anexo 1) e as respostas foram as seguintes: 17 respostas diziam que queriam ser professor; 11 respostas que escolheram o curso de Letras para adquirir mais cultura; 3 respostas para secretário(a) bilíngue; 8 respostas para ser tradutor(a); 9 respostas para ser pesquisador(a); E, entre outras razões, estavam 2 respostas por gostar de literatura e jornalismo.

A seguir estão compiladas as questões de 11 a 14. Alguns respondentes afirmaram já ter tido experiência com a docência de língua portuguesa (=3 respondentes), literatura (=3), outra matéria, redação (=2), língua estrangeira, inglês (=7), língua estrangeira, espanhol (=1), e 11 ainda não tinham experiência com a docência.

Os questionários apresentaram somente quatro respostas que demonstram que os alunos gostam de estudar disciplinas de didática, por outro lado, houve 22 respostas sobre gostar de outras disciplinas como língua portuguesa, língua estrangeira, literatura, linguística, sendo que mais de uma alternativa era possível.

Houve três respostas de alunos que não queriam ser professores, 16 respostas que querem ser professores de língua portuguesa, literatura, linguística ou redação e 13 que querem ser professores de língua estrangeira.

Na questão 15, os alunos-professores deveriam se autoclassificar quanto ao conhecimento de língua inglesa. A classificação deles é mostrada no quadro 2, a seguir:

Quadro 3 – Autoclassificação dos alunos-professores quanto ao conhecimento de língua inglesa

Inglês	1=Ruim	2=Regular	3=Satisfatório	4=Bom	5=Muito bom
Falar		4	8	5	2
Ouvir		1	7	7	4
Ler			5	10	4
Escrever		1	8	8	2

E consideravam assim seus níveis em Inglês, na questão 16:

Básico (= 0 respondentes)

Intermediário (= 7 respondentes)

Avançado (= 10 respondentes)

Superior (= 2 respondentes)

A questão 17, era sobre o lugar onde aprenderam o Inglês como língua estrangeira, sendo que mais de uma alternativa era possível, a resposta deles foi:

Na faculdade? (= 14 respondentes)

Em cursos particulares? (= 13 respondentes)

Com professores particulares? (= 1 respondente)

O fato dos alunos-professores terem frequentado cursos particulares concomitante à universidade é uma informação relevante para nossa pesquisa, além de conhecermos a história de vida deles, principalmente, informamo-nos sobre a importância do currículo na faculdade de Letras em que esses alunos-professores estavam inscritos. Parece-nos que somente a faculdade de Letras não foi suficiente para a aprendizagem da língua estrangeira para esses alunos-professores, já que a maioria foi também buscar informação paralela em cursos particulares. Igualmente, reforça a ideia de que no ensino fundamental e médio não se aprende inglês, já que a maioria afirma ter aprendido durante o tempo de frequência na faculdade, o que já nos foi possível verificar através da revisão

da literatura neste trabalho presente no quadro 1. Três respondentes disseram ter aprendido inglês viajando ao exterior: para Israel, Canadá, EUA e Europa; ficaram no exterior entre 1 e 4 meses. Na mesma questão eles citaram outros lugares onde aprenderam a língua estrangeira; 6 respondentes disseram ter aprendido inglês, seja no trabalho, sozinha, conversando com nativos de língua inglesa pela Europa, seja tendo contato com falantes nativos; somente 2 disseram ter aprendido no ensino fundamental e médio. Essa resposta vem ao encontro do que se afirma sobre a qualidade do ensino de língua estrangeira no ensino fundamental e médio.

Na questão 18 queríamos saber por quanto tempo eles estudaram ou estudam essa língua estrangeira. A quantidade de anos que passaram estudando o inglês como língua estrangeira variou entre 2, 5 e 15 anos.

Dois respondentes disseram já ter frequentado cursos de Prática de Ensino (questão 20), um em um curso particular, por um mês, e outro na faculdade, por um semestre. Nenhum deles já tinha frequentado curso de didática e ou de linguística aplicada.

Em conclusão, a configuração do conjunto de alunos-professores inscritos no curso Prática de Ensino II, da comunidade que irá ser criada durante o estágio, é de participantes jovens, que no início do estágio, se consideram em sua maioria com baixo conhecimento da língua inglesa, que não aprenderam essa língua na escola fundamental ou média, em que a maioria não tinha conhecimento sobre didática ou pedagogia de ensino de língua inglesa, o que nos faz concluir que todo o conhecimento e as crenças que eles trazem sobre esse ensinar e aprender está relacionado aos muitos anos de frequência em sala de aula como alunos. Isso está de acordo com o que afirma Lortie (1975) que as crenças formadas nos 11 anos de escolarização, aproximadamente, ou seja, como alunos, influenciam seus comportamentos.

A seguir, será apresentado o quadro de compilação do número de respondentes para as afirmações relativas à aprendizagem, ensino, e estágio da língua estrangeira, do **questionário 1**. As afirmações presentes nas três grandes áreas, aprendizagem, ensino e estágio têm uma correlação, ou seja, buscamos verificar se os alunos viam a aprendizagem como o outro lado da moeda do ensino, ou seja, para que haja ensino é preciso que haja aprendizagem e qual a relação do estágio nessa relação entre aprender e ensinar. Algumas afirmações são mesmo dissonantes dando assim a possibilidade do aluno demonstrar sua crença sobre qual metodologia ele acredita ser a melhor. Nós sabemos qual metodologia e/ou abordagem está implícita em cada afirmação, mas o aluno-professor no momento em que respondeu ao primeiro questionário ainda não sabia, assim escolhemos afirmações próximas àquilo que ele poderia compreender. Estão presentes nas afirmações, principalmente, assuntos ligados a contextos gerais em que se usa o inglês, o programa curricular do curso de letras, razões para aprender e uso de tecnologia (por exemplo, nas afirmações 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 47, 48, 49); as metodologias tradicional e/ou método com foco na língua (por exemplo, nas afirmações 5, 12, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 30, 32, 38, 41, 42, 44); e as abordagens comunicativa e cooperativa (por exemplo, nas afirmações 13, 16, 17, 20, 23, 27, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 43, 45, 46); e a importância do estágio (afirmações de 50 a 64).

Como já dito anteriormente (cf. 2.2.1.3.), escolhemos a gradação de 1 a 4, adaptada da escala *Likert*, pois consideramos suficiente pra nosso contexto; essa escala pode ser adaptada segundo as necessidades de cada estudo (MIRANDA e SILVA, 2002; GUIMARÃES, BZUNECK e BORUCHOVITCH, 2003). A numeração de 1 a 4 no alto da tabela corresponde a:

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente(); e a numeração que corresponde a cada questão faz referência ao número de alunos que escolheram tais alternativas.

Quadro 4 – Questionário 1

Questões:	1	2	3	4
Sobre a aprendizagem				
1. Nos dias de hoje é muito importante aprender uma língua estrangeira.	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
2. Nos dias de hoje a única língua estrangeira para se aprender é o inglês.	52,38%	47,62%	0,00%	0,00%
3. Nos dias de hoje é necessário aprender inglês por causa da globalização.	0,00%	9,52%	66,67%	23,81%
4. Nos dias de hoje é necessário aprender inglês para entrar no mercado de trabalho.	0,00%	4,76%	61,90%	33,33%
5. Aprender uma língua estrangeira significa ter acesso à cultura do país.	0,00%	38,10%	42,86%	19,05%
6. Aprender uma língua estrangeira significa ser mais compreensivo com as diferenças entre os indivíduos.	4,76%	38,10%	38,10%	19,05%
7. Nos dias de hoje quem sabe falar mais de uma língua estrangeira tem um lugar garantido no mercado de trabalho.	19,05%	66,67%	14,29%	0,00%
8. Na faculdade de Letras não se aprende a falar uma língua estrangeira.	4,76%	47,62%	38,10%	9,52%
9. Na faculdade de Letras se aprende sobre gramática e redação de língua estrangeira.	0,00%	33,33%	61,90%	4,76%
10. Para se aprender a falar uma língua estrangeira é necessário viajar ao exterior.	14,29%	66,67%	19,05%	0,00%
11. É possível aprender a falar uma língua estrangeira mesmo estando em seu país natal.	0,00%	4,76%	61,90%	33,33%
12. Para aprender uma língua estrangeira é necessário ter boa memória.	4,76%	23,81%	61,90%	9,52%
13. Para se aprender uma língua estrangeira é necessário que o aprendiz desenvolva estratégias de aprendizagem.	0,00%	9,52%	52,38%	38,10%
14. Para aprender uma língua estrangeira é necessário que o aprendiz tenha uma atitude positiva.	0,00%	14,29%	66,67%	19,05%
15. Para aprender uma língua estrangeira é necessário que o aprendiz não seja tímido.	14,29%	52,38%	23,81%	9,52%
16. Qualquer pessoa pode aprender uma língua estrangeira contanto que tenha dedicação.	4,76%	28,57%	42,86%	23,81%
17. Uma pessoa mais idosa não consegue aprender uma língua estrangeira.	23,81%	76,19%	0,00%	0,00%
18. Aprender língua estrangeira é absorver todo o conhecimento que o professor transmite.	4,76%	61,90%	33,33%	0,00%
19. Para se aprender uma língua estrangeira é necessário repetir várias vezes a mesma estrutura.	4,76%	42,86%	47,62%	4,76%
20. Aprender língua estrangeira é construir conhecimento.	0,00%	0,00%	47,62%	52,38%
21. Aprender língua estrangeira é tentar falar nessa língua, se arriscando com frequência.	0,00%	9,52%	38,10%	52,38%
22. O aprendiz de língua estrangeira deve ser	4,76%	28,57%	47,62%	19,05%

corrigido logo que faça um erro para não se viciar nesse erro.				
23. O aprendiz de língua estrangeira comete erros e isso faz parte do processo de aprendizagem.	0,00%	0,00%	28,57%	71,43%
Sobre o Ensino				
24. Ensinar uma língua estrangeira é transmitir os conhecimentos que o professor possui.	0,00%	19,05%	57,14%	23,81%
25. Para se ensinar uma língua estrangeira é necessário fazer com que os alunos repitam muitas vezes uma mesma estrutura.	4,76%	33,33%	57,14%	4,76%
26. Em um curso de língua estrangeira o professor, como conhecedor dessa língua deve falar com mais frequência que os alunos.	4,76%	61,90%	23,81%	9,52%
27. Num curso de língua estrangeira os alunos devem falar com mais frequência que o professor	0,00%	71,43%	23,81%	4,76%
28. Num curso de língua estrangeira o professor deve falar somente nessa língua estrangeira.	4,76%	52,38%	23,81%	19,05%
29. O professor de língua estrangeira deve falar sempre que possível nessa língua estrangeira.	4,76%	0,00%	38,10%	57,14%
30. O professor de língua estrangeira deve falar com seus alunos sempre na língua materna do aluno.	47,62%	52,38%	0,00%	0,00%
31. O professor de língua estrangeira deve mesclar o uso de língua materna e língua estrangeira em sala de aula.	4,76%	4,76%	52,38%	38,10%
32. O professor de língua estrangeira deve corrigir severamente um erro de um aluno.	33,33%	57,14%	9,52%	0,00%
33. O professor de língua estrangeira deve avaliar o erro do aluno antes de corrigi-lo.	4,76%	4,76%	61,90%	28,57%
34. O professor de língua estrangeira deve considerar o erro do aluno como parte do processo de aprendizagem.	0,00%	14,29%	28,57%	57,14%
35. O professor deve preparar atividades em língua estrangeira para o que o aluno tenha voz e liberdade de expressão.	0,00%	0,00%	28,57%	71,43%
36. O professor de língua estrangeira deve propiciar o trabalho em grupos.	0,00%	0,00%	52,38%	47,62%
37. O professor de língua estrangeira deve ser o mediador entre os alunos e o conhecimento.	0,00%	0,00%	38,10%	61,90%
38. O professor de língua estrangeira não deve dar muito tempo para que os alunos respondam as perguntas feitas por ele.	19,05%	66,67%	9,52%	4,76%
39. O professor de língua estrangeira deve esperar pacientemente que os alunos respondam as questões propostas.	0,00%	57,14%	33,33%	9,52%
40. O professor de língua estrangeira deve esperar que os alunos realizem as atividades com calma.	0,00%	19,05%	66,67%	14,29%
41. O professor deve saber as respostas de todas as perguntas feitas pelos alunos.	9,52%	76,19%	14,29%	0,00%
42. O professor de língua estrangeira deve manter a disciplina em sala de aula.	0,00%	0,00%	61,90%	38,10%
43. O professor de língua estrangeira deve	0,00%	0,00%	33,33%	66,67%

propiciar um ambiente de aprendizagem motivante.				
44. O professor é a pessoa mais importante dentro da sala de aula.	4,76%	66,67%	14,29%	14,29%
45. Os alunos são as pessoas mais importantes dentro da sala de aula.	0,00%	47,62%	42,86%	9,52%
46. O conteúdo a ser ensinado é o mais importante dentro da sala de aula.	0,00%	47,62%	33,33%	19,05%
47. O uso de tecnologia é muito importante para o ensino.	0,00%	19,05%	61,90%	19,05%
48. O uso de tecnologia é muito importante para o ensino, mas não é possível usá-lo nas escolas particulares de ensino fundamental e médio.	14,29%	80,95%	4,76%	0,00%
49. O uso de tecnologia é muito importante para o ensino, mas não é possível usá-lo nas escolas públicas de ensino fundamental e médio.	4,76%	66,67%	19,05%	9,52%
Sobre o estágio				
50. O estágio em língua estrangeira deve ser feito em escolas públicas de ensino fundamental e médio.	4,76%	19,05%	66,67%	9,52%
51. O estágio deve contemplar observação de aulas em escolas públicas.	9,52%	28,57%	61,90%	0,00%
52. O professor responsável pelo estágio deve propiciar momentos de discussão sobre as experiências vividas pelos professores em formação.	0,00%	0,00%	76,19%	23,81%
53. Discussões e Reflexões, em sala de aula, sobre as experiências vividas pelos professores em formação são desnecessárias.	38,10%	52,38%	9,52%	0,00%
54. O professor responsável pelo estágio deve dar oportunidade para que os professores em formação que têm experiência em docência relatem essas experiências. (Obs: uma aluna não respondeu essa questão)	4,76%	4,76%	52,38%	33,33%
55. O estágio deve conter uma parte de discussões teóricas sobre ensino/aprendizagem.	0,00%	9,52%	52,38%	38,10%
56. Discussões teóricas sobre ensino/aprendizagem, durante o estágio, são desnecessárias.	47,62%	47,62%	0,00%	4,76%
57. O professor responsável pelo estágio deve supervisioná-lo.	0,00%	38,10%	47,62%	14,29%
58. O professor responsável pela disciplina deve escolher os alunos para quem os professores em formação devem ensinar.	19,05%	57,14%	23,81%	0,00%
59. Os professores em formação devem ter plena liberdade na escolha dos alunos para quem querem ensinar.	0,00%	23,81%	42,86%	33,33%
60. O estágio em língua estrangeira deve ser somente de observação com entrega de relatório no final do estágio.	14,29%	57,14%	23,81%	4,76%
61. Os professores em formação não devem ter liberdade na escolha do material didático que vão usar com seus alunos.	38,10%	57,14%	4,76%	0,00%
62. Os professores em formação devem ter	0,00%	4,76%	61,90%	33,33%

liberdade na escolha do material didático que vão usar com seus alunos.				
63. As discussões sobre ensino/aprendizagem podem ser feitas, também, via <i>internet</i> através de um <i>site</i> com um fórum de discussões.	4,76%	14,29%	66,67%	14,29%
64. Discussões sobre ensino/aprendizagem feitas via <i>internet</i> através de um <i>site</i> com um fórum de discussões são desnecessárias. (Obs: uma aluna não respondeu essa questão apesar de ter feito comentário sobre ela)	19,05%	61,90%	9,52%	4,76%

A partir do questionário 1 pudemos chegar a algumas conclusões sobre as crenças que os alunos-professores trazem antes de começar o estágio além de ter um quadro sobre o perfil da comunidade que iria se formar ao longo do semestre, na aprendizagem da profissão professor. Nossas conclusões serão apresentadas a seguir.

Crenças sobre aprendizagem presentes no questionário 1

As crenças que os alunos-professores manifestam ou que se pode depreender das respostas dos 19 respondentes ao **questionário 1**, quanto à **aprendizagem** de língua estrangeira (inglês) estão a seguir agrupadas pelos itens: a importância de se aprender língua, principalmente, inglês hoje em dia e quais motivos para isso; à ligação que se pode fazer entre a língua estrangeira, a cultura do país e a tolerância quanto às diferenças individuais; o que se aprende em língua estrangeira na faculdade; quanto a aprender língua estrangeira no Brasil ou no país onde esta língua é falada; a postura do aprendiz; a apreensão que os alunos têm do que se é ensinado; e a importância do erro na aprendizagem. A seguir está a apresentação do agrupamento das crenças com relação à aprendizagem presentes nas afirmações do questionário1. (cf. quadro resumo das respostas aos questionários 1 e 2)

- 1) 90,48% dos alunos concordam plenamente que é necessário aprender uma língua estrangeira. Porém, a língua inglesa não é a única para ser aprendida hoje em dia (47,62% discordam e 52,38% discordam plenamente). Apesar disso, concordam que motivo principal para essa aprendizagem do inglês seja a

globalização e o mercado de trabalho (66% concordam e 23,81% concordam plenamente).

- 2) Mais da metade dos respondentes concorda (42,86% concordam e 19,05% concordam plenamente) que aprender uma língua estrangeira é ter acesso à cultura do país. E mais ou menos, também, a metade concorda que através dessa aprendizagem pode-se ser mais compreensivo com as diferenças entre os indivíduos (38% concordam e 19,05 concordam plenamente). Não vemos aqui uma abordagem social em que a língua é considerada parte da cultura e não uma via de acesso a uma cultura (JOHNSON, 2009).
- 3) Quase metade dos alunos concorda (38,10% concordam e 9,52% concordam plenamente) que **não** se aprende a falar a língua estrangeira na faculdade, mas a maioria, sim concorda (61,90% concordam e 4,76% concordam plenamente) que na faculdade se aprende sobre gramática e redação. Essa afirmação vem ao encontro do descrito na primeira parte desse questionário sobre a vida escolar dos respondentes, em que eles afirmam terem aprendido inglês na faculdade mas uma grande parte frequentou também escolar particulares de idiomas.
- 4) É possível aprender a falar língua estrangeira em seu país natal (61,90% concordam e 33,33% concordam plenamente). Assim, a maioria concorda que não é preciso viajar ao exterior para aprender uma língua estrangeira, visão essa muito comum antigamente e ainda presente em alguns discursos de pessoas não que não são professores de língua inglesa.
- 5) A maioria concorda (61,90% concordam e 9,52% concordam plenamente) que é muito importante ter boa memória para se aprender uma língua estrangeira. Ter boa memória faz parte das diferenças individuais importantes, presentes em certas metodologias de ensino como a tradicional e com a com foco na língua. O fato da maioria dos alunos continuarem a afirmar a importância da “boa” memória, parece-nos desvelar uma crença trazida pela formação acadêmica que esses alunos tiveram.
- 6) A maioria também concorda que é preciso desenvolver estratégias de aprendizagem (52,38% concordam e 38,10% concordam plenamente) e ter atitude positiva (66,67% concordam e 19,05% concordam plenamente).
- 7) Para aprender uma língua estrangeira é necessário que o aprendiz não seja tímido (52,38% discordam e 14,29% discordam plenamente). Assim, a maioria concorda que ser tímido **não** influencia na aprendizagem e qualquer pessoa

pode aprender uma língua estrangeira contanto que tenha dedicação (42,86% concordam e 23,81% concordam plenamente), e que o aprendiz tenha uma atitude positiva (66,67% concordam e 19,05% concordam plenamente).

- 8) Aprender uma língua estrangeira é absorver todo o conhecimento que o professor transmite (61,90% discordam e 4,76% discordam plenamente). Assim, no que se refere à aprendizagem diante da postura do professor, todos concordam que **não** é necessário absorver tudo o que o professor transmite, mas a metade concorda que é importante repetir várias vezes a mesma estrutura (47,62% concordam e 4,76% concordam plenamente). Mais uma vez, vemos a confirmação de uma visão metodológica focada na língua.
- 9) Ao mesmo tempo todos concordam que aprender é construir conhecimento (47,62% concordam e 52,38% concordam plenamente), o que nos parece contraditório com a afirmação acima, pois numa perspectiva sociocultural, construir não significa absorver tudo o que o professor transmite e muito menos repetir uma estrutura descontextualizada. Construir socialmente significa negociar significados, além de participar em situações inusitadas e reais.
- 10) Quanto à questão do erro, na posição de aprendiz mais ou menos a metade dos respondentes concordam que o aprendiz deva ser corrigido logo que cometa um erro para não se viciar nesse erro (47,62% concordam e 19,05% concordam plenamente). Mas contraditoriamente, todos concordam que o erro faz parte do processo de aprendizagem (28,57% concordam e 71,43% concordam plenamente). A contradição está no fato de que o erro deva ser corrigido logo que seja cometido, fazendo-nos pensar que não há aqui tolerância e nem critério sobre qual erro deve ser corrigido e em que momento, considerando justamente o processo de construção em que o aluno se encontra, ou seja parece-nos que a metodologia gramatical-tradicional é presente nas crenças dos alunos-professores.

Em conclusão, as crenças sobre **aprender** que os alunos-professores trazem no início do estágio nos fazem pensar que eles ainda estão fortemente ancorados nas metodologias tradicionais e focadas na língua, embora possamos perceber uma ligeira tendência para abordagens mais sociais presente, por exemplo, nos itens 8 e 9, descritos

acima, em que dizem que não é preciso absorver tudo o que o professor ensina, e que aprender é construir conhecimento.

Crenças sobre ensino presentes no questionário 1

As crenças que os alunos-professores manifestam ou que se pode depreender das respostas dos 19 respondentes ao **questionário 1**, quanto ao **ensino** de língua estrangeira (inglês) estão a seguir agrupadas pelos itens: ensinar é transmitir conhecimento; ensinar é fazer repetir várias vezes a mesma estrutura; quem tem mais importância na sala de aula, o professor, o aluno ou o conteúdo; ensinar é falar somente na língua alvo; ensinar é corrigir o erro; ensinar é dar voz aos alunos e propiciar o trabalho em grupo; o professor deve ser o mediador; o professor é o conhecedor do saber; o professor deve manter a disciplina; a tecnologia faz parte do ensino e pode ser usada em escolas públicas e particulares. A seguir está o agrupamento de acordo com a apresentação nos questionários.

- 1) A maioria dos respondentes concorda que ensinar é transmitir conhecimento (57,14% concordam e 23,81% concordam plenamente) e também concordam que ensinar é fazer com que os alunos repitam várias vezes a mesma estrutura (57,14% concordam e 4,76% concordam plenamente).
- 2) Contraditoriamente às afirmações acima, a maioria discorda que o professor deva falar mais que os alunos por ser o conhecedor do assunto (51,90% discordam e 4,76 discordam plenamente), mas também discorda que os alunos devam falar mais que o professor (71,43 discordam). O que também nos parece contraditório.
- 3) A maioria discorda que o professor deva falar somente na língua alvo, estrangeira, portanto 52,38% discordam e 4,76% discordam plenamente. Mas, a maioria concorda que ele deva falar na língua alvo sempre que possível (38,10% concordam e 57,14% concordam plenamente). A maioria concorda que o professor deva mesclar o uso das línguas materna e estrangeira (52,38% concordam e 38,10% concordam plenamente).

- 4) A maioria discorda que o professor deva corrigir severamente o erro do aluno (57,14% discordam e 33,33% discordam plenamente). Assim concordam que o professor deva avaliar o erro do aluno antes de corrigi-lo (61,90% concordam e 28,57% concordam plenamente). E a maioria também concorda que o professor deva considerar o erro como parte do processo de aprendizagem (28,57% concordam e 57,14% concordam plenamente). Coerente com item 10 da compilação das crenças quanto ao ensino.
- 5) Todos concordam que o professor deva dar voz e liberdade ao aluno (28,57% concordam e 71,43% concordam plenamente) e deva propiciar o trabalho em grupo (52,38% concordam e 47,62% concordam plenamente).
- 6) Todos concordam que o professor deva ser o mediador entre os alunos e conhecimento (38,10% concordam e 61,90% concordam plenamente).
- 7) A maioria discorda que o professor deva saber a resposta de todas as perguntas feitas a ele (76,19% discordam e 9,52% discordam plenamente).
- 8) Todos concordam que o professor deva manter a disciplina (61,90% concordam e 38,10% concordam plenamente) e criar um ambiente motivante para a aprendizagem (33,33% concordam e 66,67% concordam plenamente).
- 9) Nas três afirmações sobre quem é o mais importante dentro da sala de aula, o professor, os alunos ou o conteúdo, a maioria discorda que o professor seja o mais importante (66,67% discordam e 4,76% discordam plenamente), a maioria concorda que os alunos sejam mais importantes (42,86% concordam e 9,52% concordam plenamente), e a maioria também concorda que o conteúdo seja mais importante (33,33% concordam e 19,05% concordam plenamente). Dessa forma ficou difícil saber quais dos três eles acham mais importante dentro da sala. Essa questão nos pareceu relevante, pois em discussões com alunos em anos anteriores eles consideravam com muita frequência o professor era o elemento mais importante na sala de aula, deixando de lado o aluno e o conteúdo. Consideramos essa visão como um resquício da metodologia tradicional em que o aluno não possuía voz nenhuma. Porém essa visão parece estar em mudança nas crenças presentes nestes alunos-professores.
- 10) Quanto ao uso da tecnologia, a maioria concorda com sua importância para o ensino (61,90% concordam e 19,05% concordam plenamente) e maioria discorda do fato de que **não** seja possível usá-las nas escolas de ensino fundamental e médio das escolas públicas (66,67% discordam e 4,76%

discordam plenamente) e particulares (80,95% discordam e 14,29% discordam plenamente).

Nas crenças sobre o ensino também nos parece bastante clara a tendência dos alunos-professores às metodologias com foco na língua, mas aqui também como nas crenças sobre aprender vemos uma tendência para as abordagens mais sociais quando eles dizem, por exemplo, no itens 5 e 6, que o professor deve dar voz e liberdade aos alunos e deva propiciar o trabalho em grupo, além de considerarem que o professor deva ser o mediador. Ou ainda no item 9, quando demonstram não saber quem é o mais importante na sala de aula, o professor, o aluno ou o conteúdo a ser ensinado, nos fazendo pensar que a importância está dividida entre os três.

Crenças sobre o estágio presentes no questionário 1

As crenças que os alunos-professores manifestam ou que se pode depreender das respostas dos 19 respondentes ao **questionário 1**, quanto ao **estágio** de língua estrangeira (inglês) estão a seguir agrupadas pelos itens: o estágio de regência e de observação deve ser feito em escolas públicas; o professor-supervisor deve propiciar momentos de reflexão sobre as experiências vividas pelos alunos-professores; o estágio deve contemplar discussões teóricas; os alunos-professores devem escolher para quem querem ensinar; o estágio pode ser somente de observação; os alunos-professores devem escolher o material a ser usado em suas aulas durante o estágio; deve haver discussões por meio da internet. A seguir está o agrupamento de acordo com a apresentação nos questionários.

- 1) A maioria dos alunos concorda (66,67% concordam e 9,52% concordam plenamente) que o estágio deva ser feito em escolas públicas de ensino fundamental e médio, e mais da metade dos respondentes também concorda

- (61,90% concordam) que o estágio de observação seja feito em escolas públicas.
- 2) Todos concordam (76,19% concordam e 23,81% concordam plenamente) que o professor supervisor do estágio deva propiciar momentos de discussão e reflexão sobre as experiências vividas pelos alunos-professores e que ele dê oportunidade para que os alunos-professores relatem suas experiências (52,38% concordam e 33,33% concordam plenamente).
 - 3) A grande maioria concorda que o estágio deva contemplar uma parte destinada às discussões teóricas (52,38% concordam e 38,10% concordam plenamente).
 - 4) Os respondentes concordam, na maioria (42,86% concordam e 33,33% concordam plenamente), que eles devam escolher seus próprios alunos, para quem vão ensinar. Acreditando que a universidade seja o lugar em que se pode haver liberdade de pensamento, expressão e escolhas, a pesquisadora achou importante saber se os alunos estariam de acordo com essa opção de trabalho antes de fazer tal proposição. Sendo assim, os alunos puderam ter liberdade de escolher com quem queriam trabalhar, isso dentro do rol de possibilidades para o qual a formação deles está prevista, ou seja, alunos do ensino fundamental ou médio.
 - 5) A maioria discorda (57,14% discordam e 14,29% discordam plenamente) que o estágio deva ser somente de observação e que um relatório seja entregue no final do estágio.
 - 6) Ao mesmo tempo concordam (61,90% concordam e 33,33% concordam plenamente) que eles devam ter liberdade na escolha de material para quem vão ensinar.
 - 7) A maioria concorda (66,67% concordam e 14,29% concordam plenamente) que as discussões e reflexões sobre ensino/aprendizagem **possam** ocorrer através da internet, e a maioria também discorda que sejam **desnecessárias** (61,90% discordam e 19,05 discordam plenamente), o que reforça a idéia de que essas discussões via internet possam ser úteis.

Embora os alunos-professores, em sua maioria não tivessem feito nenhum tipo de estágio anterior e a experiência com ensino, que eles tiveram, tenha sido bem pequena, de acordo com as perguntas iniciais do questionário, vemos que eles acreditam que o estágio

deva ser feito nas escolas públicas. Interessante notar que a maioria deles não queria ser professor de língua estrangeira, apesar disso, todos eles concordaram em ter momentos de reflexão sobre as experiências vividas, mostrando mais uma vez a tendência, ainda que fraca, ao social e ao trabalho em grupo.

Uma vez que as crenças, de todo o grupo, apresentadas nos questionários foram compiladas, apresentaremos a seguir as crenças que apareceram nas entrevistas 1, ou seja, as respostas às primeiras entrevistas, com o objetivo de esclarecer e de compreender as respostas aos questionários, dos oito alunos-professores, participantes dessa pesquisa (cf. quadro resumo das respostas aos questionários 1 e 2).

Desvelando as crenças nas primeiras entrevistas

A seguir apresentaremos a história de vida dos oito participantes, principalmente, no que diz respeito à vida escolar deles, e as crenças que puderam ser inferidas dessas histórias; pudemos ter acesso, em parte, a essa história de vida, principalmente, por meio das respostas dadas a primeira parte do questionário, assim as entrevistas e os questionários estão intimamente ligados. As questões de entrevista foram elaboradas a partir do questionário 1, como se pode notar na metodologia deste trabalho. As crenças trazidas pela história de vida dos alunos-professores podem ter influenciado as concepções de ensinar, de aprender e de estágios supervisionados, além de ter uma relação com a maneira com que estes alunos-professores se engajaram nas atividades propostas (LEONT'EV, 1978; JOHNSON, 2009). Neste primeiro momento, para a descrição e análise utilizamos as primeiras entrevistas, que aconteceram no primeiro mês de preparação do estágio e depois desses oito alunos terem respondido ao questionário 1, ou seja ao mesmo tempo que apresentamos as entrevistas, que se seguem, estaremos necessariamente nos referindo aos questionários.

Fabíola estudou sempre na mesma cidade onde a universidade está situada e sempre em escola pública³⁷ por falta de recursos financeiros para estudar em escola particular. Ela considera que estudou em duas boas escolas e em uma ruim, mas de toda forma, não conseguiu aprender inglês antes de chegar à faculdade. Para ela, aprender inglês foi um “processo doloroso”, dessa maneira, quando ela foi ensinar no estágio pensou que seria bom que começasse do básico, dos verbos, do passado, do presente, do futuro, “para poder se expressar... o mínimo sabe?” E que não fosse tão traumático para os alunos, embora ela ao mesmo tempo concorde que às vezes o trauma nos faz aprender. Nessa afirmação nós “ouvimos” uma crença popular de que quem não aprende pelo amor aprende pela dor. Parece-nos que, para Fabíola, o **ensinar** implica duas coisas: em primeiro lugar, começar do básico, e nessa expressão do que seja o básico percebemos que para Fabíola o básico se enquadra na visão tradicional-gramatical do ensino, o ensino de estruturas, mas que o ensinar não seja tão doloroso para seus alunos; e em segundo lugar, para ela, **ensinar** é “passar conteúdo e conhecimento”, o que confirma a visão tradicional-gramatical (VIEIRA-ABRAHÃO, 2005; SILVEIRA, 2002). Nesse caso, Fabíola traz em suas crenças sobre o **ensinar** traços de sua história de vida. Ela nunca teve contato com falantes nativos e também não quer ser professora de inglês, mas afirma gostar de preparar aula e pensa em ser professora, mas de outra disciplina. Sua experiência como professora foi num “cursinho pré-vestibular”. Para Fabíola, **aprender** é aprender conteúdo e conhecimento para a vida. Para ela aprender língua é também aprender a cultura dessa língua, mas que aprender inglês é também estar preparado para o vestibular e para a competência técnica. O conhecimento de outras línguas estrangeiras faz diferença, um “distintivo social”.

³⁷ Conferir quadro 1 para os problemas existentes na escola pública.

O que ela mais gostou da proposta do **estágio** foi a liberdade na escolha dos alunos e na preparação das aulas, além de que **não** estava sendo uma experiência traumática.

Lilian mora na cidade onde a universidade está situada, somente para poder frequentar o curso; ela é proveniente de outra cidade da região. O que diz respeito à história de vida de Lilian, concernente às experiências vividas na escola regular, no ensino fundamental até a 3ª. série, ela estudou em escola pública, a sequência do ensino fundamental e ensino médio em escola particular. Ela não gostava da escola no ensino médio porque era voltado para as exatas e ela tinha muita dificuldade, algo muito enfatizado na entrevista. Quanto ao ensino de inglês, ela se sentia totalmente desestimulada porque sua mãe era também sua professora de inglês. Apesar disso, optou pelo curso de Letras porque teve uma experiência positiva no exterior onde teve que atuar como intérprete de um grupo de turistas. Ela também estudou em curso particular de inglês por algum tempo. Na universidade, sua história foi também um pouco tumultuada. Achava o livro didático do primeiro e segundo ano fracos no conteúdo, no terceiro ano considerou que o ensino de gramática não proporcionou desenvolvimento da língua oral, e as aulas de literatura foram muito difíceis comparadas com a base que tiveram no primeiro e segundo ano. Mas considera que a experiência com as aulas de literatura a fizeram avançar no conhecimento da língua, pelo menos pensa ter adquirido mais vocabulário.

Para Lilian, **ensinar** está relacionado com o que achava que era bom para ela como aprendiz. Por exemplo, ela se sentiu muito bem quando foi escutada por um professor, então considera que ensinar é também escutar o aluno, além de que um professor tem que ser justo. Para ela, “ensinar é aprender, né?”. Ela acredita que aprende muito através de filmes, porque os filmes mostram a realidade que os livros didáticos não trazem. Ela exemplifica dizendo que no filme a personagem disse “I too” e que isso é vida real, pois com a gramática

vai aprender que o correto é “me too” e isso não é vida real. Através do filme aprende sobre a cultura. **Aprender** para ela é parecido com ensinar, ou seja, ouvir e falar, o que vai mudar é a posição ocupada.

Sua experiência como professora antes do estágio foi somente em algumas aulas particulares. Lilian ficou com medo da primeira aula que teria que dar no **estágio**. Talvez tenha ficado tão nervosa que ficou doente e acabou não participando dessa primeira aula, apesar de ter tido cuidado no preparo da mesma. Mas quando deu sua aula, se sentiu bem no seu decorrer e relata uma experiência de aprendizagem com um aluno da turma, pois ela já acreditava que ensinar é ouvir e aprender com os alunos:

Excerto 1:

1Lilian: e eu não tinha percebido ainda e o menino foi me falar então ele 2falou... “então quando vc for falar... sss... fica o mais longe dele e pede 3para ele falar” eu não to ouvindo né? e... isso eu aprendi entendi... pq o 4menino está falando uma coisa e vc... aí que ele vai falar mais baixo 5ainda...

(Lilian, entrevista 1)

No que diz respeito ao **estágio**, ela somente tinha começado a participar do estágio quando foi entrevistada, nesse momento, ela já tinha começado a questionar a ligação entre teoria e prática e diz gostar do fato de estar começando pela prática. No próximo excerto (2, linha 9) parece-nos claro que Lilian acredita que o professor aprende com o aluno, e que o estágio está proporcionado essa experiência.

Excerto 2:

6Lilian: então por isso que quando ouço alguém questionar que a 7prática depende muito da teoria eu discordo... estamos cheios de teoria 8aí e não está acontecendo... entendeu? então eu estou fazendo desse 9estágio desse menino me ensinar isso!... valeu a pena sabe? já valeu a 10pena.

(Lilian, entrevista 1)

Luciana mudou muito de cidade, mas finalmente morava na mesma cidade onde estava a universidade em que fez Letras. Estudou a maioria do tempo em escola

particular, a 2ª. e 3ª. séries em escola pública e nunca estudou inglês fora da escola de ensino fundamental e médio. Ela considera que estudou em boas instituições apesar de ter mudado muito de escola, e que a mudança a ajudou a aprender a se adaptar, e a se comunicar em diferentes contextos, com professores e colegas diferentes.

Excerto 3:

1Luciana: *é pq vc tem que se adaptar sempre né? então... e vários tipos de professor vários tipos de... de alunos foi... foi tranquilo*

3Luciana: *(CdA= ela continua a falar dos benefícios de ter mudado muito de escola) [eu acho que para mim foi um crescimento] pq qdo eu era pequena eu era muito fechada... e eu não abria a boca... então eu tive que... me virando... ir mudando né? o jeito...*

(Luciana, entrevista 1)

No que diz respeito ao inglês, as primeiras aulas foram na 4ª. série do ensino fundamental, ela diz que já gostava da língua, tinha televisão a cabo em casa e assistia programas em inglês, prestava atenção e gostava muito.

Luciana diz não se lembrar muito de seus professores de inglês, no entanto, cita alguns exemplos, como de uma professora que dava músicas dos Beatles em sala de aula, e ela gostava do grupo. Ela se lembra de outra professora que conseguia “passar a gramática complicada” de um jeito que os alunos entendiam e por isso Luciana a considerava boa professora. Quando começou seu curso de Letras não pensava em ser professora. Quando ela dava aula gostava, mas não achava que ia fazer isso como profissão. Para Luciana saber falar inglês já não é mais um diferencial para o mercado de trabalho, ela parte do princípio que todos têm que saber; o diferencial seria então o espanhol e o alemão como línguas estrangeiras. Ela acredita que aprender língua não significa necessariamente aprender sobre a cultura; ela acha que é possível somente aprender a língua e não entender a cultura. Como aprendiz, fazia a ligação entre língua e cultura quando ouvia música e assistia televisão, mas não via isso acontecer em sala de aula.

Excerto 4:

1**Luciana:** ...na sala de aula vc aprende a língua vc não aprende a
2cultura...
(**Luciana**, entrevista 1)

Para Luciana, uma pessoa pode ter acesso à cultura de outro país através de sua própria língua. Então, para ela, **ensinar** língua estrangeira “é fazer com que o seu aluno... busque a cultura...”. E **aprender** para ela depende unicamente do aluno, da busca que o aluno faz sozinho, “se o aluno não quiser aprender o professor não faz mágica”. Para **aprender** é preciso se expor, se dedicar e não bloquear a aprendizagem, “tem gente que bloqueia assim ele fala – ai eu não vou aprender eu não consigo! e não! qq um pode aprender se se dedicar né?”. Parece-nos que Luciana adota uma postura que está mais de acordo com a abordagem comunicativa e social em que aprender é construir conhecimento, ela relaciona a aprendizagem à reflexão (linhas 4-6).

Excerto 5:

1**Luciana:** ... tem gente que acha que é só decorar e vc aprende... eu
2acho minha mãe é muito assim pq ela fala –ai tudo que eu aprendi eu
3ainda lembro! Mas não é que vc aprendeu vc se condicionou a lembrar
4daquilo eu acho que faz muito mais sentido qdo vc começa a pensar...
5tudo que eu pensei assim eu tb lembro! eu sei como fazer assim sabe...
6qdo vc faz reflexão [assim]”
(**Luciana**, entrevista 1)

No excerto seguinte fica explícita a influência da história de vida de Luciana como aluna (linha 2 e 5), no ser professora (LORTIE, 1975). Eu tinha perguntado quanta experiência ela tinha como professora.

Excerto 6:

1**Luciana:** quanta? há tem uns três meses... mas muita coisa foi de... de
2eu como aluna que eu vejo pq às vezes o professor me olhava e eu
3estava assim... aí começava a explicar de novo aí eu pensava – ah! ela
4viu né que eu estava meio né? sabe? então... não é tanto acho que de
5ensinar... mas de como eu era com aluna...
(**Luciana**, entrevista 1)

Para Luciana, o professor, o aluno e o conteúdo são importantes, sem um dos três não há aula. Sobre o **estágio**, ela diz que coloca em prática muito do que aprendeu observando, mas não faz nenhum comentário se está gostando do estágio como é proposto.

Excerto 7:

*1Luciana:... não pq eu vejo gente assim por exemplo da nossa sala que
2parece que foi aluno de um jeito e qdo vira professor vira uma coisa
3assim... vira exatamente aquilo que odiava qdo era aluno sabe? ai eu
4fico... nossa! Mas será que não lembra né?*
(Luciana, entrevista 1)

Mariana G. estudou até a 3ª.série em escola pública e depois estudou em escola particular. Ela tinha feito dois anos de cursinho para Biologia, mas não conseguiu ser aprovada no vestibular. Estudou mais um ano em casa e passou em Letras. No momento da primeira entrevista, ela considerou que não poderia ter mesmo feito Biologia e que gostava de seu curso. Ela nunca estudou em escola particular de línguas, e considera o inglês aprendido na escola de ensino fundamental e médio fracos, mas diz nunca ter tido problema com a disciplina na faculdade, além disso, ela disse que o inglês que aprendeu na faculdade teve muita ênfase na escrita. Mariana também investiu seu tempo na adolescência ouvindo e traduzindo músicas, assistindo filmes e acha que aprendeu muito com isso. Ela não se lembra muito bem de seus professores de inglês, mas se lembra de um que “dava muito música”, ela achava que era em demasia, mas se um dia for professora pretende dar música para seus alunos. Mariana G. não pretendia ser professora de inglês porque considerava sua formação precária para a profissão. Apesar disso, considerou a possibilidade de ser professora de inglês no ensino fundamental ou médio, mas não em escolas particulares de línguas, para a qual ela não se sentia capaz. Para ela, somente conhecer o inglês como língua estrangeira não é suficiente para o mercado de trabalho já que o inglês é uma língua que muitas pessoas falam. Ela acreditava que para **aprender** de fato o inglês como língua estrangeira era necessário viajar e estava fazendo planos pra isso assim que se formasse.

Para Mariana G., **ensinar** “[é]...ah eu acho que é vc saber uma outra coisa e tentar fazer as outras pessoas saberem isso da melhor maneira possível que vc ...eh...da melhor maneira que vc encontrar pra passar isso...”.Assim, como já dito, para ensinar era preciso ter preparação, porém o ensinar era algo bem distante de sua realidade. Para ela, o professor é o mediador e o aluno e o conteúdo são mais importantes dentro da sala de aula.

Já o **aprender**, para ela, depende muito mais do aluno do que do professor (excerto 8, linha 2).

Excerto 8:

*1Mariana G.: então eu acho que aprender não depende só de vc ter um
2professor...depende muito mais do aluno do que do professor...é que
3pra mim eu tenho mais facilidade de pegar um livro e ler e aprender
4sozinha uma coisa... do que ficar prestando atenção na aula...acho que
5...muita coisa eu consigo aprender mais lendo sozinha ...fazendo
6exercício...*

(Mariana G., entrevista 1)

Mariana G. acredita que ser tímido atrapalha a aprendizagem, já que a pessoa não vai participar e para aprender é preciso participar, falar. Quando Mariana diz que ser tímido atrapalha a aprendizagem porque a pessoa não vai participar, parece-nos que para Mariana a participação do aluno fica restrito a uma atitude dele somente, como se o professor não fosse o mediador e não proporcionasse um ambiente para que esse aluno tímido possa participar, ao mesmo tempo respeitando sua timidez. Assim parece-nos que Mariana no que diz respeito à timidez não reconhece o trabalho de um professor dentro de uma abordagem comunicativa ou cooperativa. Sobre o **estágio**, ela prefere não falar nada por considerar precoce.

Mariana L. estudou as primeiras quatro séries em escola particular, no Maranhão. Da 5ª. à 8ª. séries, ela estudou em uma escola pública do interior de São Paulo, mas diferente da cidade onde morava no momento em que fez a universidade. Mariana

considerou a escola onde concluiu o ensino fundamental muito boa, inclusive para o inglês. Ela disse que a escola era diferente, era tradicional no sentido que o diretor conhecia todos seus alunos e os professores das disciplinas trocavam informação sobre os alunos para tentar ajudar aqueles que tinham dificuldades (excerto 9, linhas 3-6). Além disso, em sua metodologia, os professores davam muito trabalho de pesquisa, trabalho em grupo.

Excerto 9:

1Mariana L.: *a diferença que eu via é que ela era mais tradicional*
2então... a escola como um todo tinha aquela coisa de cuidar dos
3alunos... então os alunos sabiam... todos os professores diretores
4sabiam quem era vc... então era como se fosse uma coisa só... não era
5assim ai professor de Biologia professor de não sei o que... então todo
6mundo se conhecia então o professor de Biologia conversava com o de
7Matemática e via que vc era um bom aluno então ele já – ah então faz
8atividade com isso e eu vou te ajudar... e aí a escola como um todo
9fazia exposição... fazia feira... é muita atividade em grupo na feira...
10então ia para o ginásio fazer coisas todo mundo junto... sabe? acho
11que a escola tinha um método que era bom não só o professor a escola
12como um todo.

(**Mariana L.**, entrevista 1)

No ensino médio, Mariana L. mudou de escola para a cidade onde fez a universidade e considerou o ensino péssimo, pela falta de envolvimento dos professores, dos alunos e da escola como um todo. Ela tinha como comparação a escola ótima em que tinha estudado antes. Ela disse inclusive que, em termos de conteúdo ela somente revisou a matéria do ensino fundamental. Em inglês, não saiu da conjugação do verbo “to be” até o final do terceiro ano do ensino médio. Ela nunca estudou em escola particular de idiomas. Seu conhecimento de inglês é mais voltado para a audição, leitura e escrita. Ela se lembra de duas professoras de inglês que marcaram sua vida. Uma muito boa e muito brava, mas que incentivava a fazer perguntas, a refletir e a fazer os trabalhos, e outra muito ruim, que sentava na cadeira, mandava copiar o livro, dava 10 pra todo mundo e nem sequer olhava para os alunos.

Para Mariana L., **ensinar** está vinculado com o interesse que o aluno tem. Se o aluno não tem interesse o esforço do professor é ainda maior. Ela prefere não ser professora a dar aula para quem não tem interesse. Mariana teve uma experiência negativa como professora de inglês para uma classe que ela considerava desinteressada e não queria mais ser professora por causa dessa experiência. **Aprender** para ela também está vinculado com o interesse.

Excerto 10:

*1Mariana L.: aprender eu acho que é a mesma coisa vc não pode
2chegar para aprender uma língua estrangeira e ficar passivo
3olhando... vc tem que chegar até o profº mostrar a sua dificuldade
4mostrar do que vc está gostando*
(Mariana L., entrevista 1)

Ela acredita que para aprender língua estrangeira não precisa viajar, mas para ter fluência sim. Fluência, para ela, é conseguir falar sobre qualquer assunto em qualquer lugar com qualquer pessoa “sem pensar na estrutura gramatical da língua”. Pedimos a ela para que fale em inglês conosco e ela se recusa e diz que é tímida. Da mesma maneira quando Mariana L. fala sobre o questionário, diz que o tímido não aprende a falar porque para aprender a falar é preciso experimentar.

Excerto 11:

*1Mariana L.: falar não... não aprende a falar o tímido ele pode assim
2que nem eu... ele pode até ter toda a estrutura para falar... vc não fala
3vc é tímido! Não aprende vendo... vc tem que experienciar o negócio*
(Mariana L., entrevista 1)

Para ela, construir conhecimento é estudar fora da sala de aula, assim, ela diz, “se vc não for atrás de nada e aí? O professor não passa tudo né? se vc não vai atrás fica só aquela coisa”. Compreendemos, por meio da afirmação anterior, que Mariana hesita entre os conceitos de construção de conhecimento e de aprendizagem transmitida pelo professor em sala de aula. Mariana também considera que os erros devam ser corrigidos logo depois que o

aluno os cometer para não ficar mais difícil depois de “desfazer o erro”. Ela também acredita que o professor deva ser o mediador e o aluno também precisa falar em sala de aula para não ficar como ela que não consegue falar porque seus professores falavam mais do que os alunos em sala de aula.

Sobre o **estágio**, Mariana L. diz que está aberta para aprender, porque tem muitos traumas e espera muito poder aprender com esse estágio.

Marlon estudou em escola pública até a quarta série do ensino fundamental, em uma escola onde sua mãe era diretora e coordenadora pedagógica. Segundo ele era a melhor escola da cidade, uma cidade pequenina do interior de São Paulo. Ele a considerou uma boa escola porque os professores eram empenhados. Os anos restantes do ensino fundamental e o ensino médio, ele estudou em escola particular. No ensino médio ele acha que estudou em boa escola porque os professores, “por exemplo, eles cobravam a presença né? o profº ele não mandava vc para fora por qualquer coisa ele brigava com vc dentro da sala e prestando atenção bem eh...”. Ele se lembra de alguns professores e sempre que fala do bom professor é aquele que mostra interesse e empenho pelos seus alunos. Ele dá o exemplo de uma professora de inglês que ele considerava muito ruim porque “não estava muito a fim de ensinar a gente não... sabe? não lidava bem com criança dava para ver que ela estava ali pq era o emprego dela sabe? não era... ela não estava ali pq ela queria estar ali eu acho que se ela tivesse uma oportunidade melhor vc vai para essa oportunidade melhor...”. Com essa experiência ele deixou de gostar do inglês porque confundiu o inglês com a professora, ele diz. Marlon quer ser professor de todas as línguas estrangeiras que conhece, mas prefere o espanhol ao inglês, e acha que não saberá lidar muito com crianças e adolescentes por isso tem dúvida que será mesmo professor. Ele morou na Espanha por seis meses e estudou para

ser professor de espanhol como língua estrangeira, antes mesmo de terminar a faculdade de Letras no Brasil.

Ele acha “que **aprender** uma língua estrangeira seria entender a cultura“, ele acha que “envolve tudo ...que tem que aprender a falar esse idioma... muitas coisas vem de cultura mas muitas que vc não entende pq?”. Além disso, ele acha que para aprender não somente língua estrangeira, mas tudo de forma geral tem que ter boa alimentação e bom relacionamento dentro de casa, esses são fatores fundamentais para a aprendizagem. Se ele não tivesse tido esse curso de formação para ser professor na Espanha, ele acha que veria a aprendizagem de outra maneira. Para Marlon, o professor ajuda o aluno a construir o conhecimento, mas no fundo é o aluno que constrói sozinho, e depois o professor o faz repetir para que ele memorize. **Ensinar**, para Marlon, é levar o aluno a construir o conhecimento na cabeça dele e depois trazer de volta as estruturas junto de outros temas, é também ajudar o aluno a abrir portas para que ele depois possa buscar informação sozinho, sobre a cultura de um país, por exemplo. Marlon considera que o professor fará mais o papel de mediador, com relação ao conhecimento que o aluno tiver, dependendo da graduação, ou seja, de acordo com os níveis de conhecimento do aluno. Em uma sala de aula o professor, o aluno e o conteúdo são importantes.

Marlon, no momento dessa primeira entrevista, estava confiante quanto ao **estágio**; “eu acho que vai funcionar sim eu acho que vai ser bom para quem vai fazer o minicurso pq tem muita gente que não tem oportunidade de ver a língua estrangeira e de repente é uma forcinha que a gente está dando para eles”.

Renan estudou o ensino fundamental em escola pública e o ensino médio em escola particular e acredita que foi graças ao ensino médio que conseguiu entrar na universidade, pois até lá ele não tinha lido nenhum livro e tinha muita dificuldade em

interpretação de textos, por exemplo. No ensino médio Renan considerou boas suas professoras de inglês que ensinaram conteúdos voltados para o vestibular, mas ele fez crítica quanto a capacidade da professora de lidar com classes heterogêneas, no que se referia ao conhecimento de inglês, dos alunos.

Ele nasceu em uma cidade da região, mas depois morava na cidade onde a universidade está situada. Renan não tinha pensado em fazer Letras como primeira opção quando se inscreveu para o vestibular, mas após ter sido aprovado em Processamento de Dados e Letras, escolheu fazer Letras. Renan adorava seu curso e desde o início manifestava interesse em ser professor universitário e pesquisador. No questionário ele afirma ter aprendido inglês na faculdade e em cursos particulares, porém já estava inscrito em cursos particulares de inglês antes mesmo ter entrado na faculdade e afirma já ter a oralidade desenvolvida quando entrou, apesar disso, diz que perdeu muito dessa oralidade em inglês durante a faculdade, o que nos faz pensar que na faculdade o inglês oral não é privilegiado.

Para Renan, **ensinar** língua estrangeira “é dar aparato para o aluno ler interpretar e falar essa língua estrangeira”. Para ele, para se **aprender** uma língua estrangeira é mais importante ter talento do que ter dedicação. Ele concorda que para aprender é preciso construir conhecimento, e para ele, “construção de conhecimento não é só adquirir informação... mas é saber articular a informação com outras coisas... no caso da língua é se comunicar escrever interpretar... viajar e... etc”. Ao mesmo tempo diz que para aprender é preciso construir conhecimento diz que é preciso repetir muitas vezes uma mesma estrutura e que repetir é também construir, mas tem que ser uma repetição com interpretação, assim ele acredita que repetição “pela imposição e pelo decorar” não funcionam, “mas se tiver articulado com interpretação e o porquê dessa repetição” ele acha que funciona.

Para Renan, os alunos não são mais importantes na sala de aula, mas sim o professor e o conteúdo, muito embora “o professor não está isolado... mas ele está articulado...

mesmo assim ele tem a posição de transmitir... mas não de uma forma isolada... por isso que a gente tem que dar mais importância ao conteúdo... pq o conteúdo vem do professor não dos alunos”.

Quanto ao **estágio** ele não sabe ainda o que vai ser, no momento da entrevista, mas concorda que depois das aulas dadas será bom discutir o que foi feito, além disso, ele diz que não pode falar da posição de professor porque ainda não tem experiência, mas vê a atuação de um professor com os olhos de aluno, que foi durante 11 anos.

Talita também fez o ensino fundamental em escola pública e o ensino médio em escola particular e vê uma grande vantagem social em ter estudado na escola pública dizendo que a maioria das pessoas do país estudam na escola pública e que é essa a realidade que tem que ser vista. Porém considera que teve que estudar muito para acompanhar alunos da escola particular que tinham passado toda a vida escolar nessa escola quando fez o ensino médio. Talita escolheu o curso de Letras porque queria ser professora. Ela diz ter aprendido inglês em cursos particulares, na faculdade e tinha também viajado aos EUA durante quatro meses em que trabalhou em uma estação de esqui. Afirma já ter tido curso sobre ensino e aprendizagem de línguas no curso particular onde foi professora, nesse curso ela diz ter aprendido sobre motivação e atividades extras e no desenvolvimento de técnicas de ensino. Talita começou a estudar inglês com nove anos e começou a dar aulas de inglês para crianças quando ainda estava no ensino médio, adorou a experiência e prestou Letras para ser professora. Para Talita, sua professora do curso de inglês foi sua grande inspiração, pois ela a considerava uma ótima professora, nas palavras de Talita ela era “dinâmica assim... aquele professor palhaço que tem que fazer de tudo para chamar a atenção dos alunos... se precisar ela /.../ se precisar ela dançava, cantava... ela se dividia em mil! para... para chamar a atenção...essa era uma professora... essa foi minha professora...”. Porém, no momento da entrevista Talita não sabia

mais se queria ser professora, pois estava frustrada com a faculdade de Letras, ela achava que deveria ter feito um curso mais voltado pra tradução que o curso que fazia, que na sua opinião, era mais voltado para a literatura que ela não conseguia absorver.

Para Talita, “**ensinar** é tentar passar um conhecimento de um conteúdo mesmo... e **aprender** é vc absorver esse conteúdo ou não...”. Para ela é possível aprender inglês no Brasil, assim em sua crença “a língua mesmo não se aprende lá fora...a língua é toda a estrutura, a gramática, a escrita, todos os aspectos de escrever, ler, falar...fora você vai aprimorar o *listening* e a *conversation* mas a leitura e a escrita vc só vai aprender com aquele monte de exercício repetido que vc faz quinhentas mil vezes naquelas gramáticas ... o aprendizado mesmo da língua é possível se fazer aqui...”. Parece-nos claro a influência de metodologias gramatical-tradicional na fala de Talita quando ela define língua, ou seja, de métodos focados na língua³⁸, principalmente quando ela diz sobre a repetição de muitos exercícios.

Quando faz referência à prática do **estágio**, Talita acredita que não será uma profissional ao sair do seu curso de Letras, só porque terá um diploma; ela só se tornara uma profissional a partir do momento que der aula. Citando a preparação para uma aula no estágio ela afirma ter aprendido muito mais do que qualquer aula de inglês que já teve. Ela considera que o estágio está sendo importante para sua aprendizagem. Também considera que no estágio tem a chance de contar com alguém que pode contribuir para a aprendizagem, com respeito ao papel do professor supervisor. Quando compara com as preparações de aula que dava no curso de inglês particular, diz que nunca teve mesmo que preparar material, pois tinha todas as respostas no livro do professor, assim considera que o estágio estava sendo útil nesse aspecto que, segundo ela, é muito importante para sua formação.

³⁸ Segundo as classificações de Kumaravadivelu (2003, p. 25).

Apresentaremos, a seguir, um quadro resumo das crenças apresentadas na entrevista 1.

Quadro 5 – Resumo das crenças apresentadas na entrevista 1

Nome do aluno	Estudou em escola pública; onde aprendeu inglês.	Crenças sobre ensinar	Crenças sobre aprender	Crenças sobre o estágio	Comentários
Fabíola	Escola pública; aprendeu inglês na faculdade.	Ensinar é “passar conteúdo e conhecimento”	Aprender é aprender conteúdo e conhecimento para a vida	O que mais gostou da proposta do estágio foi a liberdade na escolha dos alunos e na preparação das aulas... não estava sendo uma experiência traumática	Mais voltada para a metodologia gramatical-tradicional, pois acredita que o professor transmite conhecimento e o aluno aprende.
Lilian	Até a 3ª. série estudou em escola pública; a sequência do ensino fundamental e ensino médio em escola particular; estudou em curso particular de inglês. Viagou como intérprete de um grupo de turistas.	Ensinar é também escutar o aluno, além de que um professor tem que ser justo;	Aprender para ela é parecido com ensinar, ou seja, ouvir e falar, o que vai mudar é a posição ocupada.	Sobre o estágio , questiona a ligação entre teoria e prática e diz gostar do fato de estar começando pela prática. Lilian acredita que o professor aprende com o aluno e que o estágio está proporcionado essa experiência.	Se posiciona criticamente quanto a sua aprendizagem do inglês dizendo que o aluno precisa ser ouvido. Tendência para questões sociais. Relaciona o ser bom professor com o que foi bom pra ela; teve experiência com inglês instrumental, assistia filmes em inglês.
Luciana	2ª. e 3ª. séries em escola pública; outras séries em escola particular; nunca estudou inglês fora da escola regular.	Ensinar língua estrangeira “é fazer com que o seu aluno... busque a cultura...”	Aprender , para ela, depende unicamente do aluno, da busca que o aluno faz sozinho	Sobre o estágio ela diz que coloca em prática muito do que aprendeu observando	Admite trazer suas experiências como aprendiz para suas experiências como professor. Voltada para questões sociais. Relaciona a aprendizagem a reflexão.

Mariana G.	Até a 3ª. série em escola pública e depois estudou em escola particular. Nunca estudou inglês fora da escola regular.	Ensinar é você saber uma coisa e tentar fazer as outras pessoas saberem isso da melhor maneira possível.	Aprender depende muito mais do aluno.	Nesse momento, ela não tem opinião sobre o estágio .	Traz suas experiências como aprendiz para a experiência como professor. Prefere estudar sozinha, lendo.
Mariana L.	As primeiras quatro séries em escola particular; De 5ª. à 8ª. séries, ela estudou em uma escola pública; Ensino médio em escola pública. Não estudou em escola particular de idiomas.	Ensinar está vinculado com o interesse que o aluno tem.	Aprender para ela também está vinculado com o interesse.	Sobre o estágio , está aberta para aprender porque tem muitos traumas e espera muito aprender.	Acredita que não consegue falar inglês por ser tímida, mas acha que aprendeu inglês. Tendência para o social, traz a experiência de ter estudado em uma escola que privilegiava o trabalho em grupo.
Marlon	Até a 4ª. série em escola pública; o restante do ensino fundamental e ensino médio em escola particular. Nunca estudou inglês em escola particular de idiomas.	Ensinar é levar o aluno a construir o conhecimento na cabeça dele e depois trazer de volta as estruturas junto de outros temas.	Aprender uma língua estrangeira seria entender a cultura.	Estava confiante quanto ao estágio	Voltado para o social, teve experiência com formação de professores no exterior.
Renan	Estudou em escola pública no ensino fundamental e em escola particular no ensino médio. Aprendeu inglês em escola particular de línguas e na faculdade.	Ensinar “é dar aparato para o aluno ler interpretar e falar essa língua estrangeira”.	Para aprender uma língua estrangeira é preciso ter talento.	Não sabe o que vai ser o estágio , mas considera sua experiência como aluno, para ser professor.	Parece-nos que Renan se interessa por questões sociais, pois diz em um momento da entrevista que é preciso articular a repetição com interpretação para que haja aprendizagem, mas em sua fala fica confuso entre abordagens mais sociais e metodologias tradicionais.

Talita	Fez o ensino fundamental em escola pública e o ensino médio em escola particular. Aprendeu inglês em curso particular de inglês, na faculdade e também viajando aos EUA.	“ensinar é tentar passar um conhecimento de um conteúdo mesmo...”	“aprender é vc absorver esse conteúdo ou não”	Ela considera que o estágio está sendo importante para sua aprendizagem.	Parece-nos claro a influência de metodologias gramatical-tradicional na fala de Talita quando ela define língua, principalmente, e em métodos com foco na língua quando ela diz sobre a repetição de muitos exercícios.
--------	--	--	--	--	---

Pudemos perceber por meio da primeira entrevista, triangulada com o primeiro questionário, que as crenças sobre ensinar e aprender, sobretudo, estão amplamente ligadas à história de vida (WERTSCH 1985; JOHNSON 1998; GULTEKIN, 1995, LORTIE, 1975) desses alunos-professores, como se pode notar na descrição dos 8 participantes e no quadro resumo apresentado; essas crenças estão ligadas à imaginação (WENGER, 1998) que foi construída socialmente através do tempo nas experiências desses alunos-professores como alunos principalmente, e também através do espaço em suas vidas escolares e familiares. Percebemos que a construção dessa imaginação é similar para nossos participantes, ou seja, notamos nas falas de todos eles crenças influenciadas fortemente pelo programa curricular das escolas fundamental e média e também da faculdade de Letras que frequentaram; esse programa curricular era provavelmente, voltado para um conteúdo mais tecnicista do que para um conteúdo que privilegiasse questões de didática e pedagogia (ALLWRIGHT, 2008), e não voltado para a formação do professor como um todo, com possibilidade de participação crítica (CARR e KEMMIS, 1993; PERRENOUD, 1998; TARDIF, 2000). Nesse programa tecnicista parece-nos clara a influência das metodologias voltadas para o foco na língua, quando eles citam o que para eles é ensinar e aprender, na maioria das vezes se referindo à transmissão de

conteúdos e repetição de estruturas. Ainda de acordo com a descrição dos alunos-professores sobre suas crenças, para a maioria deles, a língua é vista como o instrumento para se ter acesso à cultura, e não como parte integrante da própria cultura (JOHNSON, 2009).

Notamos, contudo, que os oito alunos-professores que concordaram em participar na pesquisa foram pessoas que tiveram uma história de vida que proporcionou uma “abertura” no que diz respeito ao ensinar, ao aprender e ao estágio. Eles todos queriam, de alguma forma, não repetir atitudes consideradas ruins, em seus antigos professores, exceto por Talita, que se inspirava no modelo de professora que teve, e todos queriam aprender a fazer algo que pudesse ajudar seus futuros alunos a aprender, assim notamos apesar da forte influência das metodologias citadas, uma tendência para questões sociais. Essa mesma história de vida possibilitou o engajamento nas atividades propostas (LEONT’EV, 1978), apresentadas pela professora/supervisora do estágio que os motivou através da promessa de um trabalho colaborativo.

Após levantar e explorar as crenças iniciais dos 8 participantes na entrevista 1 e triangulá-las com o questionário 1, na seção seguinte, passaremos para a observação de como os alunos-professores foram capazes de modificar essas crenças durante o estágio.

3.2. A POSSIBILIDADE DE MODIFICAÇÃO DAS CRENÇAS PEDAGÓGICAS DURANTE O ESTÁGIO

Para responder a segunda pergunta de pesquisa, ou seja, “De que maneira, caso seja possível, os professores em formação são capazes de modificar suas crenças sobre o ensino de inglês, como língua estrangeira, durante o estágio?”, partimos principalmente da comparação entre os dois questionários e da segunda entrevista, para tentar verificar primeiramente se houve alguma transformação nas crenças pedagógicas.

3.2.1. Reaplicação do questionário (questionário 2)

Nesta subseção, apresentamos o quadro com o número de alunos-professores que responderam à reaplicação do questionário (questionário 2). Doze alunos-professores responderam a essa reaplicação. Lembramos que o questionário é o mesmo aplicado, portanto contempla as mesmas afirmações e o perfil dos alunos é o mesmo.

Questionário 2 – reaplicação

A numeração de 1 a 4 no alto da tabela corresponde a:

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente(); e a numeração que corresponde a cada questão faz referência ao número de alunos que escolheram tais alternativas.)

Quadro 6 – Questionário 2, reaplicação

Questões: Sobre a aprendizagem	1	2	3	4
1. Nos dias de hoje é muito importante aprender uma língua estrangeira.	0,00%	0,00%	16,67%	83,33%
2. Nos dias de hoje a única língua estrangeira para se aprender é o inglês.	83,33%	8,33%	8,33%	0,00%
3. Nos dias de hoje é necessário aprender inglês por causa da globalização.	0,00%	8,33%	66,67%	25,00%
4. Nos dias de hoje é necessário aprender inglês para entrar no mercado de trabalho.	0,00%	8,33%	75,00%	16,67%
5. Aprender uma língua estrangeira significa ter acesso à cultura do país.	0,00%	25,00%	58,33%	16,67%
6. Aprender uma língua estrangeira significa ser mais compreensivo com as diferenças entre os indivíduos.	0,00%	41,67%	58,33%	0,00%
7. Nos dias de hoje quem sabe falar mais de uma língua estrangeira tem um lugar garantido no mercado de trabalho.	25,00%	75,00%	0,00%	0,00%
8. Na faculdade de Letras não se aprende a falar uma língua estrangeira.	8,33%	58,33%	25,00%	8,33%
9. Na faculdade de Letras se aprende sobre gramática e redação de língua estrangeira.	0,00%	25,00%	58,33%	16,67%
10. Para se aprender a falar uma língua estrangeira é necessário viajar ao exterior.	16,67%	66,67%	8,33%	8,33%
11. É possível aprender a falar uma língua estrangeira mesmo estando em seu país natal.	0,00%	8,33%	66,67%	25,00%

12. Para aprender uma língua estrangeira é necessário ter boa memória.	0,00%	25,00%	75,00%	0,00%
13. Para se aprender uma língua estrangeira é necessário que o aprendiz desenvolva estratégias de aprendizagem.	0,00%	0,00%	83,33%	16,67%
14. Para aprender uma língua estrangeira é necessário que o aprendiz tenha uma atitude positiva.	0,00%	0,00%	75,00%	25,00%
15. Para aprender uma língua estrangeira é necessário que o aprendiz não seja tímido.	8,33%	66,67%	25,00%	0,00%
16. Qualquer pessoa pode aprender uma língua estrangeira contanto que tenha dedicação.	0,00%	16,67%	50,00%	33,33%
17. Uma pessoa mais idosa não consegue aprender uma língua estrangeira.	25,00%	75,00%	0,00%	0,00%
18. Aprender língua estrangeira é absorver todo o conhecimento que o professor transmite.	8,33%	83,33%	8,33%	0,00%
19. Para se aprender uma língua estrangeira é necessário repetir várias vezes a mesma estrutura.	0,00%	41,67%	58,33%	0,00%
20. Aprender língua estrangeira é construir conhecimento.	0,00%	0,00%	83,33%	16,67%
21. Aprender língua estrangeira é tentar falar nessa língua, se arriscando com frequência.	0,00%	8,33%	75,00%	16,67%
22. O aprendiz de língua estrangeira deve ser corrigido logo que faça um erro para não se viciar nesse erro.	0,00%	41,67%	50,00%	8,33%
23. O aprendiz de língua estrangeira comete erros e isso faz parte do processo de aprendizagem.	0,00%	0,00%	58,33%	41,67%
Sobre o Ensino				
24. Ensinar uma língua estrangeira é transmitir os conhecimentos que o professor possui.	8,33%	16,67%	75,00%	0,00%
25. Para se ensinar uma língua estrangeira é necessário fazer com que os alunos repitam muitas vezes uma mesma estrutura.	8,33%	33,33%	58,33%	0,00%
26. Em um curso de língua estrangeira o professor, como conhecedor dessa língua deve falar com mais frequência que os alunos.	8,33%	58,33%	33,33%	0,00%
27. Num curso de língua estrangeira os alunos devem falar com mais frequência que o professor	0,00%	75,00%	16,67%	8,33%
28. Num curso de língua estrangeira o professor deve falar somente nessa língua estrangeira.	0,00%	75,00%	16,67%	8,33%
29. O professor de língua estrangeira deve falar sempre que possível nessa língua estrangeira.	0,00%	8,33%	41,67%	50,00%
30. O professor de língua estrangeira deve falar com seus alunos sempre na língua materna do aluno.	33,33%	66,67%	0,00%	0,00%
31. O professor de língua estrangeira deve mesclar o uso de língua materna e língua estrangeira em sala de aula.	16,67%	0,00%	58,33%	25,00%
32. O professor de língua estrangeira deve corrigir severamente um erro de um aluno.	58,33%	41,67%	0,00%	0,00%
33. O professor de língua estrangeira deve	0,00%	0,00%	83,33%	16,67%

avaliar o erro do aluno antes de corrigi-lo.				
34. O professor de língua estrangeira deve considerar o erro do aluno como parte do processo de aprendizagem.	0,00%	0,00%	41,67%	58,33%
35. O professor deve preparar atividades em língua estrangeira para o que o aluno tenha voz e liberdade de expressão.	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%
36. O professor de língua estrangeira deve propiciar o trabalho em grupos.	0,00%	0,00%	58,33%	41,67%
37. O professor de língua estrangeira deve ser o mediador entre os alunos e o conhecimento.	0,00%	0,00%	83,33%	16,67%
38. O professor de língua estrangeira não deve dar muito tempo para que os alunos respondam as perguntas feitas por ele.	16,67%	75,00%	8,33%	0,00%
39. O professor de língua estrangeira deve esperar pacientemente que os alunos respondam as questões propostas.	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%
40. O professor de língua estrangeira deve esperar que os alunos realizem as atividades com calma.	0,00%	0,00%	91,67%	8,33%
41. O professor deve saber as respostas de todas as perguntas feitas pelos alunos.	25,00%	50,00%	25,00%	0,00%
42. O professor de língua estrangeira deve manter a disciplina em sala de aula.	0,00%	8,33%	91,67%	0,00%
43. O professor de língua estrangeira deve propiciar um ambiente de aprendizagem motivante.	0,00%	0,00%	41,67%	58,33%
44. O professor é a pessoa mais importante dentro da sala de aula.	8,33%	83,33%	8,33%	0,00%
45. Os alunos são as pessoas mais importantes dentro da sala de aula.	0,00%	75,00%	25,00%	0,00%
46. O conteúdo a ser ensinado é o mais importante dentro da sala de aula.	0,00%	66,67%	25,00%	8,33%
47. O uso de tecnologia é muito importante para o ensino.	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%
48. O uso de tecnologia é muito importante para o ensino, mas não é possível usá-lo nas escolas particulares de ensino fundamental e médio.	16,67%	75,00%	8,33%	0,00%
49. O uso de tecnologia é muito importante para o ensino, mas não é possível usá-lo nas escolas públicas de ensino fundamental e médio.	8,33%	58,33%	33,33%	0,00%
Sobre o estágio				
50. O estágio em língua estrangeira deve ser feito em escolas públicas de ensino fundamental e médio.	0,00%	66,67%	33,33%	0,00%
51. O estágio deve contemplar observação de aulas em escolas públicas.	0,00%	58,33%	33,33%	8,33%
52. O professor responsável pelo estágio deve propiciar momentos de discussão sobre as experiências vividas pelos professores em formação.	0,00%	0,00%	75,00%	25,00%
53. Discussões e Reflexões, em sala de aula, sobre as experiências vividas pelos professores em	25,00%	75,00%	0,00%	0,00%

formação são desnecessárias.				
54. O professor responsável pelo estágio deve dar oportunidade para que os professores em formação que têm experiência em docência relatem essas experiências.	0,00%	0,00%	83,33%	16,67%
55. O estágio deve conter uma parte de discussões teóricas sobre ensino/aprendizagem.	0,00%	8,33%	58,33%	33,33%
56. Discussões teóricas sobre ensino/aprendizagem, durante o estágio, são desnecessárias.	25,00%	66,67%	8,33%	0,00%
57. O professor responsável pelo estágio deve supervisioná-lo.	0,00%	8,33%	83,33%	8,33%
58. O professor responsável pela disciplina deve escolher os alunos para quem os professores em formação devem ensinar.	25,00%	75,00%	0,00%	0,00%
59. Os professores em formação devem ter plena liberdade na escolha dos alunos para quem querem ensinar.	0,00%	8,33%	66,67%	25,00%
60. O estágio em língua estrangeira deve ser somente de observação com entrega de relatório no final do estágio.	16,67%	83,33%	0,00%	0,00%
61. Os professores em formação <u>não</u> devem ter liberdade na escolha do material didático que vão usar com seus alunos.	33,33%	58,33%	8,33%	0,00%
62. Os professores em formação devem ter liberdade na escolha do material didático que vão usar com seus alunos.	0,00%	0,00%	75,00%	25,00%
63. As discussões sobre ensino/aprendizagem podem ser feitas, também, via <i>internet</i> através de um <i>site</i> com um fórum de discussões.	0,00%	8,33%	75,00%	16,67%
64. Discussões sobre ensino/aprendizagem feitas via <i>internet</i> através de um <i>site</i> com um fórum de discussões são desnecessárias.	16,67%	75,00%	8,33%	0,00%

Nossas conclusões sobre o questionário 2, se encontram a seguir quando fazemos a comparação entre os dois questionários.

Comparação entre as respostas dos alunos-professores nos questionários 1 e 2.

Importante lembrar que o segundo questionário foi reaplicado ao final do estágio, após 15 semanas. Comparamos os dois questionários respondidos pelos alunos-professores e notamos que:

Quanto à aprendizagem, as crenças presentes na comparação entre os questionários 1 e 2.

- 1) Todos os respondentes **continuam concordando** (16,67% concordam e 83,33% concordam plenamente) que é muito importante aprender uma língua estrangeira hoje em dia. Porém, a maioria **discorda** (8,33% discordam e 83,33% discordam plenamente) que a língua inglesa seja a única para ser aprendida hoje em dia. Apesar disso, a maioria também concorda (66,67% concordam e 25,00% concordam plenamente) que o motivo principal para essa aprendizagem do Inglês seja a globalização e o mercado de trabalho. Não havendo neste item mudança significativa.
- 2) Mais da metade dos respondentes também **continua concordando** (58,33% concordam e 16,67% concordam plenamente) que aprender uma língua estrangeira é ter acesso à cultura do país. E também um pouco mais da metade **continua concordando** (58,33% concordam) que através dessa aprendizagem pode-se ser mais compreensivo com as diferenças entre os indivíduos.
- 3) Na afirmação sobre o fato de que na faculdade de Letras não se aprende a falar uma língua estrangeira, metade dos alunos concordou (38,10% concordam e 9,52% concordam plenamente) que **não** se aprende a falar a língua estrangeira na faculdade, mas a maioria, sim concordou (61,90% concordam e 4,76% concordam plenamente) que na faculdade se aprende sobre gramática e redação no **questionário 1**. Porém no **questionário 2**, a maioria agora discorda (58,33% discordam e 8,33% discordam plenamente) dessa afirmação, ou seja, na faculdade de Letras **se** aprende a falar língua estrangeira. A maioria também **continua a concordar** (58,33% concordam e 16,67% concordam plenamente) que se aprende sobre gramática e redação. A **mudança** que ocorreu aqui é sobre o fato de que não se aprendia a falar língua inglesa na faculdade e no final do estágio, os alunos disseram que sim, se aprende a falar inglês na faculdade.
- 4) A maioria concorda que **não** é preciso viajar ao exterior para aprender uma língua estrangeira no **questionário 1** e mantém a mesma concordância no **questionário 2**, ou seja, a maioria discorda **que seja necessário** viajar ao exterior para se aprender uma língua estrangeira (66,67% discordam e 16,67% discordam plenamente).

- 5) No **questionário 1**, a maioria concorda (61,90% concordam e 9,52% concordam plenamente) que é muito importante ter boa memória para se aprender uma língua estrangeira e também no **questionário 2** (75% concordam).
- 6) No **questionário 2**, assim como no **1**, eles continuam a concordar (83,33% concordam e 16,67% concordam plenamente) que é preciso desenvolver estratégias de aprendizagem e ter atitude positiva (75,00% concordam e 25% concordam plenamente).
- 7) 66,67% discordam e 8,33% discordam plenamente que para aprender uma língua estrangeira é necessário que o aprendiz **não** seja tímido. Assim, a maioria também concorda em ambos os **questionários 1 e 2** que ser tímido **não** influencia na aprendizagem e qualquer pessoa pode aprender uma língua estrangeira contanto que tenha dedicação (42,86% concordam e 23,81% concordam plenamente no **questionário 1** e, no **questionário 2** 50,00% concordam, 33,33% concordam plenamente), e que o aprendiz tenha uma atitude positiva (66,67% concordam e 19,05% concordam plenamente no questionário 1 e, no questionário 2 75,00% concordam e 25,00% concordam plenamente).
- 8) No **questionário 1** e no **questionário 2**, no que se refere à aprendizagem relacionada ao professor, a grande maioria discorda que seja necessário absorver tudo o que o professor transmite (83,33% discordam e 8,33% discordam plenamente), mas a metade concorda que é importante repetir várias vezes a mesma estrutura (58,33% concordam).
- 9) Igualmente no **questionário 1 e 2**, todos concordam que aprender é construir conhecimento (83,33% concordam e 16,67% concordam plenamente), o que continua a me parecer contraditório com a afirmação acima.
- 10) Quanto à questão do erro, na posição de aprendiz mais ou menos a metade dos respondentes continua a concordar no **questionário 2** que o aprendiz deva ser corrigido logo que cometa um erro para não se viciar nesse erro (50,00% concordam e 8,33% concordam plenamente). Mas contraditoriamente todos concordam que o erro faz parte do processo de aprendizagem (58,33% concordam e 41,67% concordam plenamente).

Quanto ao ensino, as crenças presentes na comparação entre os questionários 1 e 2.

- 1) No **questionário 1**, a maioria (57,14% concordam e 23,81% concordam plenamente) dos respondentes concorda que ensinar é transmitir conhecimento; no **questionário 2**, 75,00% concorda que ensinar é transmitir conhecimento. No **questionário 1**, a maioria concorda (57,14% concordam e 4,76% concordam plenamente) que ensinar é fazer com que os alunos repitam várias vezes a mesma estrutura, mas no **questionário 2**, 58,33% concorda que ensinar é fazer com que os alunos repitam várias vezes a mesma estrutura. Aqui notamos uma **mudança**, uma diminuição na quantidade de alunos que acredita que ensinar é fazer com que os alunos repitam várias vezes a mesma estrutura. Esta **mudança** pode ter ocorrido por causa das discussões em sala de aula a respeito sobre o que significa ensinar.
- 2) Quanto ao fato de quem deve falar mais na aula tanto no **questionário 1** quanto no **2**, a maioria discorda (58,33% discordam e 8,33% discordam plenamente) que o professor deva falar mais que os alunos por ser o conhecedor do assunto, portanto deveriam concordar que os alunos devam falar mais, mas também discordam (75,00% discordam). O que continua a parecer contraditório. Nesta questão não nos parece evidente se a crença trazida pela tradição oral, tradicional ou focada na língua está presente.
- 3) A mesma coisa nos **questionários 1 e 2**, a maioria discorda (75,00% discordam) que o professor deva falar somente na língua alvo, estrangeira, portanto. Mas concorda (41,67% concordam e 50,00% concordam plenamente) que ele deva falar na língua alvo sempre que possível. A maioria concorda (58,33% concordam e 25,00% concordam plenamente) que o professor deva mesclar o uso das línguas materna e estrangeira.
- 4) No **questionário 2**, todos discordam (41,67% discordam e 58,33% discordam plenamente) que o professor deva corrigir severamente o erro do aluno. Assim concordam (83,33% concordam e 16,67% concordam plenamente) que o professor deva avaliar o erro do aluno antes de corrigi-lo. E a maioria também concorda (41,67% concordam e 58,33% concordam plenamente) que o professor deva considerar o erro como parte do processo de aprendizagem. Única diferença aqui é da maioria (**questionário 1**) para todos (**questionário 2**) que tinham discordado que o erro do aluno deva ser corrigido severamente.

- 5) Todos continuam concordando (50,00% concordam e 50,00% concordam plenamente) no **questionário 2** que o professor deva dar voz e liberdade ao aluno e deva propiciar o trabalho em grupo (58,33% concordam e 41,67% concordam plenamente).
- 6) Igualmente no **questionário 2**, todos concordam que o professor deva ser o mediador os alunos e conhecimento (83,33% concordam e 16,67% concordam plenamente).
- 7) A maioria continua a discordar, no **questionário 2**, que o professor deva saber a resposta de todas as perguntas feitas a ele (50,00% discordam e 25,00% discordam plenamente).
- 8) No **questionário 1**, todos concordam que o professor deva manter a disciplina e criar um ambiente motivante para a aprendizagem. Já no **questionário 2** a grande maioria concorda (91,67% concordam) que professor deva manter a disciplina e 41,67% concordam e 58,33% concordam plenamente que professor deva propiciar um ambiente de aprendizagem motivante.
- 9) No **questionário 2**, nas três afirmações sobre quem é o mais importante dentro da sala de aula, o professor, os alunos ou o conteúdo, a maioria discorda (83,33% discordam e 8,33% discordam plenamente) que o professor seja o mais importante, também discorda (75,00% discordam) que os alunos sejam mais importantes, e a maioria também discorda (66,67% discordam) que o conteúdo seja mais importante. A diferença em comparação com o **questionário 1** é que a maioria anteriormente concordava que os alunos e o conteúdo fossem mais importantes que o professor. Continuamos com a dificuldade em saber qual dos três eles acham mais importante dentro da sala.
- 10) No **questionário 1**, quanto ao uso da tecnologia, a maioria concorda com sua importância para o ensino, mas no **questionário 2**, a metade agora concorda (50,00% concordam) com sua importância. A maioria continua a discordar, no **questionário 2**, do fato de que **não** seja possível usá-las nas escolas de ensino fundamental e médio das escolas públicas (58,33% discordam e 8,33% discordam plenamente) e particulares (75,00% discordam e 16,67% discordam plenamente).

Quanto ao **estágio**, as crenças presentes na comparação entre os **questionários**

1 e 2.

- 1) A maioria dos alunos, no **questionário 2**, discorda (66,67% discordam) que o estágio deva ser feito em escolas públicas de ensino fundamental e médio, contrariamente ao **questionário 1** em que a metade concordava, e também a maioria dos respondentes no **questionário 2**, e não a metade dos respondentes no **questionário 1** discorda que o estágio de observação seja feito em escolas públicas (58,33% discordam). Aqui temos uma **mudança** entre a metade no questionário 1, para a maioria no questionário 2, o que nos leva a pensar que talvez a experiência vivida em estágios na rede pública tenha sido desmotivante.
- 2) Da mesma maneira nos dois **questionários 1 e 2**, todos concordam (75,00% concordam e 25,00% concordam plenamente) que o professor supervisor do estágio deva propiciar momentos de discussão e reflexão sobre as experiências vividas pelos alunos-professores e que ele dê oportunidade para que os alunos-professores relatem suas experiências (83,33% concordam e 16,67% concordam plenamente).
- 3) Também no **questionário 2**, a grande maioria concorda (58,33% concordam e 33,33% concordam plenamente) que o estágio deva contemplar uma parte destinada às discussões teóricas.
- 4) Os respondentes concordam, também no **questionário 2**, na maioria (66,67% concordam e 25,00% concordam plenamente) que eles devam escolher seus próprios alunos, para quem vão ensinar.
- 5) No **questionário 1**, a maioria concorda que o estágio deva ser somente de observação e que um relatório seja entregue no final do estágio, mas no **questionário 2**, todos discordam (83,33% discordam e 16,67% discordam plenamente) dessa afirmação. Vemos aqui uma significativa **mudança** em relação à importância do estágio tal como foi proposto.
- 6) Igualmente no **questionário 1 e 2**, todos concordam (75,00% concordam e 25,00% concordam plenamente) que eles devam ter liberdade na escolha de material para quem vão ensinar.
- 7) No questionário 1, a maioria concorda que as discussões e reflexões sobre ensino/aprendizagem possam ocorrer através da internet, mas a maioria

também concorda que isso é desnecessário. No **questionário 2**, a grande maioria concorda que as discussões possam ser feitas via internet (75,00% concordam e 16,67% concordam plenamente), e maioria discorda (75,00% discordam e 16,67% discordam plenamente) que é desnecessário que haja discussões pela internet. Há uma importante **mudança** nesses itens entre os questionários 1 e 2 e que nos faz pensar que as discussões ocorridas via internet foram de grande valia para eles.

Apresentaremos a seguir um quadro resumo das respostas aos questionários 1 e 2.

Quadro 7 – Quadro resumo das respostas aos questionários 1 e 2

Aprendizagem	Questionário 1	Questionário 2	Comentários
	É muito importante aprender uma língua estrangeira hoje em dia (90,48%)	É muito importante aprender uma língua estrangeira hoje em dia (16,67% concordam e 83,33% concordam plenamente)	
	Todos discordam que a língua estrangeira Inglês seja a única para ser aprendida hoje em dia (47,62% discordam e 52,38% discordam plenamente)	A maioria discorda que a língua estrangeira Inglês seja a única para ser aprendida hoje em dia (8,33% discordam e 83,33 discordam plenamente)	
	A maioria também concorda que motivo principal para essa aprendizagem do Inglês seja a globalização e o mercado de trabalho (66% concordam e 23,81% concordam plenamente)	A maioria também concorda que motivo principal para essa aprendizagem do Inglês seja a globalização e o mercado de trabalho (66,67% concordam e 25,00% concordam plenamente)	
	Aprender uma língua estrangeira é ter acesso à cultura do país (42,86% concordam e 19,05% concordam plenamente)	Aprender uma língua estrangeira é ter acesso à cultura do país (58,33% concordam e 16,67% concordam plenamente)	
	Através dessa aprendizagem pode-se ser mais compreensivo com as diferenças entre os indivíduos (38%)	Através dessa aprendizagem pode-se ser mais compreensivo com as diferenças entre os indivíduos (58,33% concordam)	

	concordam e 19,05 concordam plenamente).		
	Na faculdade de Letras não se aprende a falar uma língua estrangeira, um pouco menos da metade dos alunos concordou (38,10% concordam e 9,52% concordam plenamente)	Mais da metade agora discorda dessa afirmação, ou seja, na faculdade de Letras se aprende a falar língua estrangeira (58,33% discordam e 8,33% discordam plenamente)	Mudança significativa
	Na faculdade se aprende sobre gramática e redação (61,90% concordam e 4,76% concordam plenamente)	A maioria continua a concordar que se aprende sobre gramática e redação (58,33% concordam e 16,67% concordam plenamente)	
	Para aprender uma língua estrangeira é necessário viajar ao exterior (66,67% discordam e 14,29% discordam plenamente)	Para aprender uma língua estrangeira é necessário viajar ao exterior (66,67% discordam e 16,67% discordam plenamente)	
	A maioria concorda (61,90% concordam e 9,52% concordam plenamente) que é muito importante ter boa memória para se aprender uma língua estrangeira	A maioria concorda que é muito importante ter boa memória para se aprender uma língua estrangeira (75% concordam)	
	É preciso desenvolver estratégias de aprendizagem (52,38% concordam e 38,10% concordam plenamente)	Eles continuam a concordar que é preciso desenvolver estratégias de aprendizagem (83,33% concordam e 16,67% concordam plenamente)	Sem mudança significativa
	Para aprender uma língua estrangeira é necessário que o aprendiz não seja tímido (52,38% discordam e 14,29% discordam plenamente)	Para aprender uma língua estrangeira é necessário que o aprendiz não seja tímido (66,67% discordam e 8,33% discordam plenamente)	Timidez não influencia na aprendizagem
	Qualquer pessoa pode aprender língua estrangeira contanto que tenha dedicação (42,86% concordam e 23,81% concordam plenamente)	Qualquer pessoa pode aprender língua estrangeira contanto que tenha dedicação (50,00% concordam e 33,33% concordam plenamente)	
	Ter atitude positiva influencia na aprendizagem (66,67% concordam e 19,05% concordam plenamente)	Ter atitude positiva influencia na aprendizagem (75,00% concordam e 25,00% concordam plenamente).	

	Aprender é absorver tudo o que o professor transmite (61,90% discordam e 4,76% discordam plenamente)	Aprender é absorver tudo o que o professor transmite (83,33% concordam e 8,33% concordam plenamente)	
	Repetir várias vezes a mesma estrutura (47,62% concordam e 4,76% concordam plenamente).	Repetir várias vezes a mesma estrutura (58,33% concordam)	Pequeno aumento no quest. 2.
	Aprender é construir conhecimento (47,62% concordam e 52,38% concordam plenamente)	Aprender é construir conhecimento (83,33% concordam e 16,67% concordam plenamente)	Contraditório com a afirmação acima.
	O aprendiz deve ser corrigido logo que cometa um erro para não se viciar nesse erro (47,62% concordam e 19,05% concordam plenamente)	O aprendiz deve ser corrigido logo que cometa um erro para não se viciar nesse erro (50,00% concordam e 8,33% concordam plenamente)	Pequena diminuição no quest. 2.
	Todos concordam que o erro faz parte do processo de aprendizagem (28,57% concordam e 71,43% concordam plenamente).	O erro faz parte do processo de aprendizagem (58,33% concordam 41,67% concordam plenamente)	Contraditório com a afirmação acima.

Ensino	Questionário 1	Questionário 2	Comentários
	Ensinar é transmitir conhecimento (57,14% concordam e 23,81% concordam plenamente)=80,95%	Ensinar é transmitir conhecimento (75,00% concordam)	Essa porcentagem diminuiu no quest. 2
	Necessário que os alunos repitam várias vezes a mesma estrutura (57,14% concordam e 4,76% concordam plenamente)=61,9%	Necessário que os alunos repitam várias vezes a mesma estrutura (58,00% concordam)	Coerente com a diminuição nas porcentagens do item anterior).
	O professor deve falar mais na sala de aula (51,90% discordam e 4,76 discordam plenamente)=56,66%	O professor deve falar mais na sala de aula (58,33% discordam e 8,33% discordam plenamente)=66,66%	Aumento no quest. 2.
	Os alunos devam falar mais que o professor (71,43 discordam)	Os alunos devem falar mais (75,00% discordam)	Contraditório com o item anterior
	O professor deve falar somente na língua alvo,	O professor deve falar somente na língua alvo	Aumento no quest. 2.

	estrangeira, portanto (52,38% discordam e 4,76% discordam plenamente)=57,14%	(75% discordam)	
	Ele deve falar na língua alvo sempre que possível (38,10% concordam e 57,14% concordam plenamente)	O professor deve falar na língua alvo sempre que possível (41,67% concordam e 50,00% concordam plenamente)	
	O professor deve mesclar o uso das línguas materna e estrangeira (52,38% concordam e 38,10% concordam plenamente).	O professor deve mesclar o uso das línguas maternas e estrangeira 58,33% concordam e 25,00% concordam plenamente)	
	O professor deve corrigir severamente o erro do aluno (57,14% discordam e 33,33% discordam plenamente)=90,47%	O professor deve corrigir severamente o erro do aluno (41,67% discordam e 58,33% discordam plenamente)=100%	Aumento no quest. 2.
	O professor deve avaliar o erro do aluno antes de corrigi-lo (61,90% concordam e 28,57% concordam plenamente)=90,47%	O professor deve avaliar o erro do aluno antes de corrigi-lo (83,33% concordam e 16,67% concordam plenamente)=100%	Coerente com a afirmação acima. Aumento no quest. 2.
	O professor deve considerar o erro como parte do processo de aprendizagem (28,57% concordam e 57,14% concordam plenamente)=85,71%	O professor deve avaliar o erro do aluno como parte do processo de aprendizagem (41,67% concordam e 58,33% concordam plenamente)=100%	Aumento no quest. 2. Coerente com as afirmações anteriores.
	O professor deva dar voz e liberdade ao aluno (28,57% concordam e 71,43% concordam plenamente)	O professor deve dar voz e liberdade ao aluno e deve propiciar o trabalho em grupo (58,33% concordam e 41,67% concordam plenamente)	
	O professor deva ser o mediador entre os alunos e conhecimento (38,10% concordam e 61,90% concordam plenamente).	O professor deve ser o mediador entre os alunos e o conhecimento (83,33% concordam e 16,67% concordam plenamente).	
	O professor deva saber a resposta de todas as perguntas feitas a ele (76,19% discordam e 9,52% discordam plenamente).	O professor deve saber a resposta de todas as perguntas feitas a ele (50,00% discordam e 25,00% discordam plenamente).	

	O professor deva manter a disciplina (61,90% concordam e 38,10% concordam plenamente)	O professor deve manter a disciplina (91,67% concordam)	
	O professor deve propiciar um ambiente motivante (33,33% concordam e 66,67% concordam plenamente).	O professor deve propiciar um ambiente motivante (41,67% concordam e 58,33% concordam plenamente)	
	O professor é o mais importante dentro da sala de aula (66,67% discordam e 4,76% discordam plenamente)=71,43%	O professor é o mais importante dentro da sala de aula (83,33% discordam e 8,33% discordam plenamente)=91,66%	Aumento no quest. 2.
	Os alunos são os mais importantes (42,86% concordam e 9,52% concordam plenamente)	Os alunos são os mais importantes (75,00% discordam)	Mudança significativa entre concordam para discordam.
	O conteúdo é mais importante (33,33% concordam e 19,05% concordam plenamente)=52%	O conteúdo é o mais importante (66,67% discordam)	A diferença em comparação com o questionário 1 é que a maioria anteriormente concordava que os alunos e o conteúdo fossem mais importante que o professor. Continuamos com a dificuldade em saber qual dos três eles acham mais importante dentro da sala.
	A importância do uso de tecnologia (61,90% concordam e 19,05% concordam plenamente)=80,95%	A importância do uso de tecnologia (50,00% concordam)	Diminuição no quest. 2.
	A não possibilidade de uso da tecnologia em escolas públicas de ensino fundamental e médio (66,67% discordam e 4,76% discordam)	A não possibilidade de uso da tecnologia em escolas públicas de ensino fundamental e médio (58,33% discordam e 8,33% discordam)	É possível usar tecnologia no ensino público.

	plenamente)	plenamente)	
	A não possibilidade de uso da tecnologia em escolas particulares de ensino fundamental e médio (80,95% discordam e 14,29% discordam plenamente).	A não possibilidade de uso da tecnologia em escolas particulares de ensino fundamental e médio (75,00% discordam e 16,67% discordam plenamente).	É possível usar tecnologia no ensino particular.

Estágio	Questionário 1	Questionário 2	Comentários
	O estágio deve ser feito em escolas públicas de ensino fundamental e médio (66,67% concordam e 9,52% concordam plenamente)=76,19%	O estágio deve ser feito em escolas públicas de ensino fundamental e médio (66,67% discordam)	Diminuição no quest. 2.
	Estágio de observação deve ser feito na escola pública (61,90% concordam)	Estágio de observação deve ser feito na escola pública (58,33% discordam).	Mudança entre os dois questionários, talvez a experiência vivida por alguns estagiários na escola pública tenha sido desmotivante.
	O professor responsável pelo estágio deve propiciar momentos de discussão e reflexão (76,19% concordam e 23,81% concordam plenamente)	O professor responsável pelo estágio deve propiciar momentos de discussão e reflexão (75,00% concordam e 25,00% concordam plenamente)	
	O professor responsável pelo estágio deve dar oportunidade aos alunos-professores de relatarem suas experiências vividas (52,38% concordam e 33,33% concordam plenamente)	O professor responsável pelo estágio deve dar oportunidade aos alunos-professores de relatarem suas experiências vividas (83,33% concordam e 16,67% concordam plenamente).	
	O estágio deve contemplar uma parte sobre discussões teóricas (52,38% concordam e 38,10% concordam plenamente)=90,48%	O estágio deve contemplar uma parte sobre discussões teóricas (58,33% concordam e 33,33% concordam plenamente)=91,66%	Aumento no quest. 2.

	Os alunos-professores devem escolher seus próprios alunos (42,86% concordam e 33,33% concordam plenamente)=76,19%	Os alunos-professores devem escolher seus próprios alunos (66,67% concordam e 25,00% concordam plenamente)=91,67%	Aumento significativo no quest. 2.
	O estágio deve ser somente de observação com entrega de relatório no final (57,14% discordam e 14,29% discordam plenamente)=71,29%	O estágio deve ser somente de observação com entrega de relatório no final (83,33% discordam e 16,67% discordam plenamente)=100%	No quest. 2 todos discordam. Significante mudança em relação à importância do estágio tal como foi proposto.
	Os alunos-professores devem ter liberdade na escolha do material (61,90% concordam e 33,33% concordam plenamente)	Os alunos-professores devem ter liberdade na escolha do material (75,00% concordam e 25,00% concordam plenamente)	
	As discussões e reflexões podem ocorrer via internet (66,67% concordam e 14,29% concordam plenamente)=80,96%	As discussões e reflexões podem ocorrer via internet (75,00% concordam e 16,67% concordam plenamente)=91,67%	Aumento no quest. 2.
	As discussões via internet são desnecessárias (61,90% discordam e 19,05% discordam plenamente)=80,95%	As discussões via internet são desnecessárias (75,00% discordam e 16,67% discordam plenamente)=91,67%	Há uma importante mudança nesses dois últimos itens entre os questionários 1 e 2 e que nos faz pensar que as discussões ocorridas via internet foram de grande valia para eles.

Explorando as crenças na entrevista 2

No recorte para esta parte do trabalho serão utilizadas entrevistas realizadas pela professora e pesquisadora envolvida no estágio de formação de professores de língua estrangeira, com seus oito alunos-professores matriculados na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira II, após a experiência com o estágio supervisionado, ou seja, as entrevistas

2. Como citado na metodologia deste estudo, dois questionários escritos e duas entrevistas subsequentes às respostas dadas ao questionário foram aplicados aos alunos-professores. O primeiro questionário seguido da primeira entrevista foi aplicado antes do estágio. E o segundo questionário e segunda entrevista após a experiência com o estágio dos alunos-professores, como repetido diversas vezes ao longo de todo o texto.

A partir do *corpus* presente, a análise buscará mostrar o impacto do estágio supervisionado na fala dos alunos-professores, ocorrido ao longo do processo. No estágio o que mais nos interessou não foi propriamente a aula dada por eles, mas a modificação e/ou impacto no discurso de um saber (pré-) supostamente construído ao longo da vida escolar desses alunos sobre diversas crenças ligadas a ensinar, a aprender e ao próprio estágio.

Vale salientar que durante a segunda entrevista, as condições de produção foram parcialmente estabelecidas, ou seja, nessa entrevista realizada com os alunos-professores, as questões foram semi-estruturadas, da mesma forma como são consideradas em Linguística Aplicada, como foram consideradas para a entrevista 1.

Notou-se que no discurso dos alunos-professores estavam presentes crenças sobre ensinar e aprender uma língua estrangeira, neste caso o inglês (cf. quadro 5 – resumo das crenças na entrevista 1). Tentaremos verificar como essas mudanças se apresentaram. Vale também lembrar que, nessa segunda entrevista, os alunos já tinham feito a comparação escrita entre os questionários 1 e 2, e as argumentações usadas na entrevista foram baseadas nessa comparação. Assim, eles mesmos avaliaram as mudanças ocorridas em suas respostas.

Como se poderá notar no decorrer desta seção, vários e diferentes foram os temas apresentados como mudanças nas falas dos alunos-professores; todos eles fizeram referência a mudanças sobre questões pedagógicas, sobre como aprender e ensinar o inglês como língua estrangeira. Entre os temas em que notamos mudanças nas crenças, e que serão descritos a seguir, estão: sobre onde aprender uma língua estrangeira, no Brasil ou onde essa

língua é falada; sobre quem ocupa a posição central numa sala de aula, o professor, o aluno ou o conteúdo; sobre a correção de erros em sala de aula e, a importância do estágio para aprendizagem de como dar aula. Os mesmos temas não foram citados pelos mesmos participantes, ou seja, diferentes participantes notaram que, ao final do estágio, mudanças em uma ou mais crenças tinham ocorrido, cada participante notou uma mudança diferente de outro participante (cf. quadro 8 sobre as mudanças que ocorreram para cada participante).

Mais especificamente, neste ambiente já descrito anteriormente na seção 2.1., uma das crenças presentes na fala de Marlon é que um brasileiro dificilmente será capaz de falar uma língua estrangeira (inglês, nesse caso) sem morar no país natal onde tal língua é falada. Portanto, notamos o “preconceito” sobre onde e como aprender uma língua estrangeira que, na visão dos alunos, não é, certamente, o Brasil, pois só se aprende a falar uma língua estrangeira na nação em que tal língua é falada e tomada como referência.

No excerto mostrado a seguir, no entanto, podemos notar a transformação do discurso e possivelmente das crenças com relação a esse fato.

Excerto 12:

1Marlon: *...para aprender uma língua de verdade...para se ter um
2conhecimento profundo sobre uma língua eu tenho que ter contato e
3conhecimento sobre a cultura...e desde o primeiro questionário até
4agora eu percebi que tem gente que não tem contato nenhum mas até
5se comunica...*

6P³⁹: *contato nenhum, vc está pensando em viagem...? Vc pode ter
7contato com a cultura sem viajar? Como?*

8Marlon: *ah sim claro. Através da literatura, filmes, essas coisas*

9P: *contato com estrangeiros que estão aqui no Brasil?*

10Marlon: *por isso que falei da ressalva... às vezes fica complicado
11concordo com discordo (CdA⁴⁰= faz referência as respostas ao
12questionário escrito)...mas eu acho que pra mim ter um conhecimento
13bom de uma língua eu tenho que ter um mínimo de contato com a
14cultura...mesmo eu não viajando pra esse país ou qualquer outro país*

³⁹ Por P entenda-se “professor pesquisador e entrevistador”.

⁴⁰ Por CdA entenda-se comentário do “professor, entrevistador e analista”.

15que ...fale a mesma língua no caso inglês...eu tenho que ter um contato
 16com essa (imcomp)
 /.../
 (Marlon, entrevista 2)

Em dois momentos principais parece-nos clara a mudança. Na primeira fala (excerto 12, linhas 3 e 4), o participante em questão usa a comparação para mostrar que percebeu que algo mudou “desde o primeiro questionário até agora eu percebi”. Na terceira fala do excerto 12, às linhas 14-16, ele diz, “mesmo eu não viajando pra esse país ou qualquer outro país que ...fale a mesma língua no caso inglês...eu tenho que ter um contato...”, o que sugere que viajar, de alguma maneira, é importante, mas mesmo sem viajar é possível ter contato com a cultura. Marlon já considerava, na entrevista 1, a importância do contato com a cultura da língua alvo, mas naquele momento ele achava que esse contato seria possível somente através de viagens ao exterior. Na entrevista 1 ele tinha dito:

Excerto 13:

1Marlon: por exemplo... quando eu fui para o México eu percebi que
 2tudo aquilo eu aprendi era uma língua meio que ideal assim é
 3quadradinha... de escola de idioma mesmo (CdA=ele estava nesse
 4momento falando do conhecimento de língua que tinha quando chegou
 5no México)
 (Marlon, entrevista 1)

No momento da primeira entrevista ele considerava que o conhecimento de língua estrangeira (espanhol) que tinha era “quadradinha” e disse que foi viajando para o México que ele foi “soltar as amarras... aprender Espanhol”.

Assim, a mudança está presente entre a melhor maneira de aprender que é viajando, e entre a possibilidade de aprender de outra maneira que é não viajando. Ou seja, mesmo ficando no Brasil, é possível aprender inglês por meio da quantidade de informação que temos nessa língua, por meio de filmes, música, vocábulos adotados em vários setores, principalmente, a computação, a propaganda, além de lugares turísticos onde essa língua é efetivamente usada, além, é claro, o amplo uso no mundo dos negócios. Parece que a consciência adquirida por Marlon no ambiente do estágio fez com que ele re-significasse a

crença (BARCELOS, 2006) de que só é possível aprender língua estrangeira, de fato, fora do Brasil.

Para expressar a mudança na crença sobre quem deve ser mais importante na sala de aula, o professor, o aluno ou o conteúdo, Mariana L. expressou-a da seguinte maneira:

Excerto 14:

1Mariana L.: */.../ vc quer ser o centro...vc quer ter o controle sobre tudo
2e vc não tem.../.../... então vc tem que ter consciência disso...tem que
3facilitar ...o processo...né? e eu não tinha...imagina...eu achava que eu é
4que ia ensinar...e é claro que ...eu ficava desesperada.../.../ ...aí vc pega
5raiva da classe...pq a classe não sabe nada...mas é a mesma coisa de
6agora...a gente fala...essas pessoas não sabem nada...pq a gente tinha a
7mesma postura...que a gente era o centro (incomp) e isso mudou...nossa
8...muito*

(Mariana L., entrevista 2)

Quando Mariana L. diz que “vc tem que ter consciência disso” (excerto 14, linha 2), fica claro o fato de que antes não tinha consciência. Para tanto, usa uma expressão “tem que ter” que expressa obrigatoriedade sobre algo a ser feito, o que se contrapõe ao fato de ter consciência do que ainda não foi feito.

No excerto a seguir, vemos a mudança na crença pedagógica que Mariana tinha com relação ao erro, ou melhor dizendo, que ela tinha com relação a quando corrigir o erro do aluno, durante o processo de construção da aprendizagem da língua estrangeira.

Excerto 15:

1Mariana L.: *foram mudanças assim...que ...antes eu não sabia...né?
2tanto por /.../ (incomp) quanto não tinha teoria...por exemplo...o erro...
3eu falava...imagina deixar o aluno errar...nunca...errou vc corrige na
4hora...eu TINHA essa idéia...não pode deixar errar senão ele nunca
5mais vai...depois eu dando aula no estágio e vendo as teorias que eu
6fui mudando a idéia /.../ vc deixa ele arriscar...uma coisa muito
7absurda...muito grave...vc acha que vai até ...e eu discordava
8totalmente disso...falava...imagina...tudo vc tem que corrigir /.../ele
9não aprende de vc falar...ele aprende ou dele ver no dicionário ou
10dele...ver numa situação de uso...ou de ouvir falar certo...ou de vc
11mesmo falar*

(Mariana L., entrevista 2)

No contexto geral da fala acima, podemos notar em vários momentos a expressão de mudança. Notamos isso na marca de comparação “quando *não tinha teoria*” (excerto 15, linha 2), na expressão do imaginário (WENGER, 1998)⁴¹ que se tinha antes “*eu falava...imagina deixar o aluno errar*” (linha 3). Na próxima frase podemos notar o processo de mudança “*fui mudando a idéia*” (linha 6) o que nos faz pensar que toda mudança ocorre num processo e esse processo nem sempre é tão rápido (JOHNSON, 2009; BURNS e RICHARDS, 2009; STURM, 2008). Nesse excerto de sua fala também podemos pensar que o aluno-professor adquiriu uma teoria que antes não possuía. Na proposta de estágio tal como a fizemos, as discussões teóricas eram sempre realizadas a partir dos relatos das experiências dos alunos e também na preparação do material que utilizavam em suas aulas.

Nos excertos a seguir, podemos constatar que todos esses participantes percebem a importância de terem frequentado o estágio como um ambiente desencadeador de mudança. Renan diz que foi por causa do estágio, das preparações de aulas que teve certeza que queria ser professor (excerto 16, linhas 7-8); este foi, portanto um ambiente autêntico/real que proporcionou o desenvolvimento da autonomia e da liberdade de atuação (MAGNO e SILVA, 2008; BRITO DE ALBUQUERQUE COSTA, 2008) e com essa experiência real, Renan foi capaz de verificar seu desejo de ser professor. Outras mudanças poderão ser verificadas com os outros participantes desta pesquisa, nos excertos que seguirão.

Excerto 16:

1Renan: *Essas mudanças se deveram a... .. principalmente ao estágio
2porque antes ...eh...na faculdade a gente só tinha contato com
3seminários...sempre que tem uma simulação de uma prática de ensinar
4em sala de aula.....enfim... mas... que não é real ...o estágio ajuda muito
5porque coloca a gente nessas situações em que vc tem que preparar
6aula...*

⁴¹ Lembrando que segundo Wenger (1998) a **imaginação** é a maneira como criamos imagens do mundo e fazemos conexões através do tempo e espaço.

*7Renan: eu pelo menos tive certeza de que eu queria dar aula por
8causa desses estágios /.../
(Renan, entrevista 2)*

No excerto 17, Luciana compara os dois questionários e seu comentário deixa claro que ela não confiava no estágio para a aprendizagem de como ministrar uma aula. Após a comparação entre o primeiro dia de aula e a experiência com o estágio, ela reconhece que o estágio, principalmente o de regência, foi importante. A mudança está em como ela considerava o estágio no início.

Excerto 17:

*1Luciana: ...é importante...e no primeiro eu não achava tão
2importante...eu tinha colocado que... quem quisesse só observar
3podia...eu acho que eu concordava...mas eu acho que ...nossa não
4dá...tem que ter o estágio (CdA: estágio aqui significa regência)
(Luciana, entrevista 2)*

A mesma situação se aplica a Mariana L., que também compara o antes (excerto 18, linha 3) e o agora, antes ela achava que não podia funcionar o estágio, depois de tê-lo feito vislumbrou muitas outras possibilidades para o ser professor.

Excerto 18:

*1Mariana L.: eu percebi que houve...teve mudança no que eu
2pensava...antes eu... não sei...acho que não tinha maturidade
3...nada podia funcionar...depois eu dei aula...fiz estágio...(incomp)
4...pressão pq era estágio...não sei o que ...eu vi várias possibilidades
5que antes eu não via...que poode dar certo...às vezes uma coisa que
6eu achava impossível.../.../
(Mariana L., entrevista 2)*

No excerto 19, a seguir, vemos a mudança na crença que Lilian trazia sobre o estágio, dizendo a principio que o estágio não era importante, passando a considerá-lo importante depois de tê-lo realizado. Isto fica claro quando ela diz que respondeu o primeiro questionário “só de pirraça”, mostrando assim o pouco interesse que tinha.

Excerto 19:

1Lilian: *tem duas fortes (CdA: mudanças) a primeira foi que quando o
2curso começou eu tava meio resistente a ele...ah...pensei...curso a
3tarde...pra mim o estágio eu ia só assistir aula na escola e pronto.../.../
4respondi de pirraça esse questionário tudo ...sabe...como se fosse mudar
5alguma coisa...quando vc fala tipo assim...o que vc acha dos estágios é
6importante...eu falei ...não...como se não fosse ter...*
(Lilian, entrevista 2)

Fabíola notou suas mudanças em dois temas principais, uma no primeiro questionário quando dizia que aprender língua estrangeira é compreender diferenças individuais e já na comparação ela disse que mudou esse ponto de vista, o que fica evidente nas linhas 6 e 13, do excerto seguinte:

Excerto 20:

1Fabíola: *sabe assim essas questões políticas de esquerda não sei o quê? eu
2não conheço quase nada mas tem um pouco assim de politiquinha nisso
3sabe? não é... é para mostrar justamente isso não é pq vc tem uma língua
4estrangeira que vc vai conseguir inserir e eu às vezes eu estava sendo mais
5radical aí sabe? estava tendo uma visão mais pragmática... sei lá que eu
6não quero ter né e eu estava tendo ah... na 6... hoje considero que aprender
7uma língua estrangeira e ser mais compreensível com a cultura do outro*

8P: *aqui né?⁴² vc tinha colocado discordo aprender uma língua estrangeira
9é aprender a ser mais compreensível com as diferenças dos indivíduos...
10primeiro vc tinha discordado e vc concorda agora*

11Fabíola: *eu discordei pq não necessariamente eu posso falar alemão por
12exemplo que é a língua do Hitler e achar que todo Alemão é nazista e não
13ser compreensível com a cultura do outro ... mas não se eu estou
14querendo aprender aquela língua... eu vou tentar entender assim no
15mínimo entender pq que eles ... sei lá sabe assim uma expressão deles
16como a gente tem sei lá chutar o balde! sei lá bater as botas sei lá uma
17expressão assim que para a gente tem toda uma referência que traduzido
18para eles não dá mesmo... eles também tem assim às vezes para a
19gente sabe então... tentar entender um pouco se vc está aprendendo
20aquela língua vc tem que tentar gostar... se aproximar dela sabe... então é
21isso sabe*

(Fabíola, entrevista 2)

⁴² A professora/entrevistadora estava se referindo a afirmação 6, da aprendizagem, presente no questionário com a afirmação seguinte: “aqui né?”. (cf. quadro 4)

Um segundo tema, sobre quem é o mais importante na sala de aula, ela achava que era o professor, mas na segunda entrevista diz que ambos são importantes e ambos devem falar. Ela atribui suas mudanças ao amadurecimento que adquiriu durante o estágio (excerto 21, linhas 14-15).

Excerto 21:

1P: *aqui também você concordou na primeira e discordou na segunda...num curso de língua estrangeira os alunos devem falar com mais frequência que o professor...e aí seu comentário é...*

4Fabíola: *é bom que ambos falem*

5Fabíola : *professor e aluno...exato... porque é chato o professor só falar... não só língua estrangeira e...dispersa muito... [só os alunos falam] parece que é o professor quem relaxa... aluno também não é burro... o professor na frente... ele ouve tudo a sala fala e eu sei quando eu fico na frente....é incrível! Pode falar o que for... você ouve... você vê e ouve tudo...você vê tudo... e o aluno também não é bobo...o aluno percebe quando o professor quer dá uma enrolada...quando ele não preparou a aula...pode ser o professor mais pós... pós graduado...né...nós somos seres humanos..*

(**Fabíola**, entrevista 2)

14Fabíola: *então... eu acho que foi a prática mesmo... nos estágios... amadurecimento... este ano eu dei mais aula do que nunca na minha vida... porque eu já dei aula em projetos de alfabetização... sabe? para carentes assim... adultos... no segundo ano... né... não chega n... assim... foi uma experiência só... assim sabe?*

(**Fabíola**, entrevista 2)

A principal mudança que Mariana G. cita é o fato de que antes do estágio ela pensava que qualquer pessoa que tenha dedicação pode aprender. Depois do estágio no final, na comparação entre os dois questionários, ela passa a acreditar que é preciso mais do que dedicação, é preciso infraestrutura; e por infraestrutura ela compreende material, exercícios, professor, sites da internet, livros (excerto 22, linhas 8,11,13) . No entanto ela diz que não sabe o porquê da mudança (linha 1).

Excerto 22:

1Mariana G.: *poxa não sei... /.../não sei porque...*

2Mariana G.: *eu acho que a resposta é a seguinte... não é que qualquer
3pessoa possa aprender... ele precisa acho que de uma infra-estrutu::ra
4precisa de outras coisas além de... ter dedicação... talvez acho que eu
5ainda discorde disso... é... tem... tem muitas coisas além de dedicação... ela
6tem que se dedicar mas...pq assim... então... aí eu concordo por exemplo
7tem gente que consegue aprender sozinho uma língua só com... a tudo bem
8ela tem o material... ela tem alguma coisa impossível você aprender do
9nada*

10Mariana G.: *bom... eu por exemplo já... já:: tentei começar a aprender
11francês:: em sites da internet... pegar exercícios... ...sei lá talvez livros...
12não seria talento... mas é... algumas pessoas tem facilidade e talvez
13consigam desenvolver... sem... o professor sem... todo o material e outras
14já precisam de... de uma estrutura para conseguirem... aprender uma
15língua*

(**Mariana G.**, entrevista 2)

Com relação ao estágio, no começo ela achava que dar aula era um “bicho de sete cabeças”, mas com o estágio ela aprendeu a não ter medo de dar aula (excerto 23, linhas 1-3) e aprendeu também a preparar aula para que o aluno possa entender (linha 8-9).

Excerto 23:

1Mariana G.: *... eu acho que consegui achar que não era... deixar de achar
2que era um bicho de sete cabeças... ficar muito nervosa... não dá para vc
3chegar e dar aula... agora... eu ainda não enfrentei uma sala de quarenta
4alunos... então eu ainda não sei como que é e... falta isso ainda né?*

5P: *mhm... tá além disso o estágio trouxe mais alguma coisa para vc?*

6Mariana G.: *... a questão de vc preparar aula né? que vc vai... aí que vc
7vai pegar todo o conhecimento e enfrentar... fazer de um jeito que vc vai
8mostrar para o aluno... assim vc vai mostrar para o aluno de um jeito que
9ele vá entender... tentar fazer ele entender... eu acho que isso é importante
10também...*

(**Mariana G.**, entrevista 2)

Talita não teve mudanças drásticas entre o questionário 1 e 2 do tipo concordo para discordo. Algumas mudanças entre concordo plenamente para concordo, ou discordo plenamente para discordo, ela associa com o fato de que durante o estágio pode ter as idéias

mais esclarecidas e mais certas. Quanto às mudanças na questão sobre o professor falar mais na língua estrangeira ela associa ao estágio de observação.

Excerto 24:

1Talita: ...*não da pra comparar o grau de importância entre o professor e o*
2aluno... pois os dois estão juntos, dessa forma não tem um mais importante
3que o outro... pois um não existe sem o outro.
(Talita, entrevista 2)

Na entrevista 2, na conversa sobre o erro, Talita explica o que ela pensava sobre a correção do erro antecipada à avaliação. Associa essa idéia a sua própria aprendizagem, acha que o professor não pode deixar o aluno persistir no erro, porém nesse momento de reflexão ela diz que é preciso saber quando corrigir, ou seja, o professor não deve interromper muito o aluno para também não causar nenhum trauma. Ela associa a mudança também a sua própria aprendizagem como aluna.

Excerto 25:

1Talita: ...*o erro faz parte da aprendizagem...ao mesmo tempo tem que ter*
2interferência do professor... mas esse erro não pode se transformar em
3algo como se o aluno não fosse aprender nunca... e a interferência do
4professor também não pode ser muito frequente e corrigir tudo, corrigindo
5os erros mais cabulosos...
(Talita, entrevista 2)

Sobre o estágio, Talita afirma que ele foi de fundamental importância no que diz respeito a observar os professores em sala de aula, não somente no estágio, mas também como aluna com todos os seus professores, e na regência pode pensar sobre o papel do professor em sala de aula. Talita comenta também na entrevista 2, que no seu curso de letras os alunos-professores não pensam que um dia poderão ensinar aquele conteúdo aos alunos. O programa curricular poderia ter os estágios melhor distribuídos para propiciar aos alunos essa visão da profissão antes do que somente no quarto ano da faculdade de Letras.

Quadro 8 – Quadro de mudanças que ocorrem para os participantes da pesquisa

Aluno-professor	Crença no início do estágio (com base no questionário 1 e entrevista 1)	Mudança ocorrida (comparação entre os questionários 1 e 2, e entrevista 2)	Comentários
Marlon	- Não se aprende inglês no Brasil.	- Pode- se aprender inglês no Brasil contanto que o aluno tenha contato com a cultura da língua que se quer aprender.	Mudança de crença ocorrida durante as discussões no estágio.
Mariana L.	- O professor é o mais importante na sala de aula; -Não se pode deixar o aluno errar, o erro tem que ser corrigido imediatamente; - Nada podia dar certo no estágio;	- O professor não é mais o centro do saber; - Deixar o aluno arriscar, corrigir os erros muitos graves; - Várias possibilidades que poderiam dar certo no estágio;	-Mudanças devidas as aulas dadas no estágio e às teorias aprendidas (cf. excerto 15) - (Cf. excerto 18)
Renan	Não tinha certeza de que queria ser professor	Certeza de querer ser professor	(Cf. excerto 16)
Luciana	-O estágio poderia ser somente de observação. -A língua é ferramenta para dar acesso a cultura.	-É muito importante que tenha regência. -A língua também é cultura do país.	-(Cf. excerto 17) -Comparação por escrito que Luciana fez entre os dois questionários.
Lilian	Não importância do estágio.	Estágio muito importante.	(Cf. excerto 19)
Fabíola	-Na questão em que dizia que aprender uma língua estrangeira é aprender a ser mais compreensível com as diferenças dos indivíduos, ela discordava, -O professor deve falar mais em sala de aula.	-“Hoje considero que aprender uma língua estrangeira e ser mais compreensível com a cultura do outro” -É bom que ambos falem;	-“então... eu acho que foi a prática mesmo... nos estágios... amadurecimento...” Ela cita também a liberdade de ação no estágio.
Mariana G.	-Na questão 16 no primeiro questionário ela discordava que qualquer um que tenha dedicação consegue aprender; - Ficava muito nervosa só em pensar em dar aula.	- No segundo questionário e na comparação feita na entrevista ela agora concordava; - Dar aula não era um “bicho de sete cabeças”, além de que aprendeu a preparar aula.	-De acordo com sua explicação ela acha que é preciso mais do que dedicação para se aprender, é preciso de infra-estrutura; -Ela diz que aprendeu no estágio.

Talita	-A timidez pode impedir a aprendizagem da língua estrangeira; -O professor deve falar somente em língua estrangeira numa aula, ela concordava plenamente. -Corrigir o erro antes e depois avaliar o tipo de erro.	-A timidez pode dificultar a aprendizagem, mas não impedir; -O professor deve falar somente em língua estrangeira numa aula, ela no segundo questionário somente concordava. -Corrigir em momentos adequados é mais importante do que avaliar o erro antes de corrigir.	-Talita não teve mudanças drásticas, mas as poucas mudanças que teve associadas com o estágio.
--------	---	---	--

De acordo com nossos dados, os participantes no momento da escolha linguística para expressar as mudanças ocorridas durante o estágio, de acordo com as oito entrevistas analisadas, fizeram uso da comparação, da negação, da expressão de obrigatoriedade, como se pode notar nos excertos citados anteriormente.

Na fala dos alunos-professores vemos crenças que foram construídas pela história de vida e pelas experiências adquiridas antes do estágio (ANTONEK *ET AL.*, 1997; LANTOF, 1994), crenças essas que circularam no ambiente, não somente de formação da graduação, mas, também, provavelmente, pela formação iniciada desde os ciclos básicos e fundamentais de suas histórias escolares. Portanto, as crenças pedagógicas desses participantes parecem similares, de acordo com a descrição de nossos dados, pois foram construídas em contextos sociais semelhantes, de acordo com o relatado por eles, estudaram em escola pública e em escola particular de ensino regular.

Pela comparação entre os dois questionários e por meio das entrevistas notamos que as crenças pedagógicas desses alunos-professores se mostraram modificadas, de alguma forma, nas falas durante o estágio que foram, provavelmente, determinadas pelas práticas pedagógicas e pelas reflexões que ocorreram em sala de aula, na Comunidade de Prática que se formou.

Consideramos assim o estágio como uma Comunidade de Prática, pois o grupo que se formou estava em uma situação “profissional”⁴³ em que precisava aprender um conteúdo, em nosso caso aprender a ser professor. Os alunos se engajaram entre si e nas atividades propostas, negociaram e compartilharam as atividades de preparação do plano de curso, dos planos de aula, e de regência de aulas no mini-curso, e de reflexão sobre todo o processo. O sentimento de pertencimento que tiveram com relação ao grupo foi enfatizado pela identidade deles como professores responsáveis por seus alunos em seus mini-cursos. Vemos a transformação das crenças ligada à aprendizagem que o pertencimento a uma Comunidade de Prática proporciona (WENGER, 1998, CARON, 1998; BURNS e RICHARDS, 2009).

A importância do contato com o professor-supervisor e com os alunos nos cursos preparados por esses alunos-professores, durante o estágio, de alguma forma fez mudar seus discursos. Concordando com Vygotsky, o estágio provocou conscientização; a ação de preparar as aulas, discutir com um par desenvolvido e ministrar aulas trouxe mudanças (LANTOLF e APPEL, 1994) pelo menos é o que aparece nas falas quando os alunos-professores comparam os dois questionários na entrevista 2 e citam que a oportunidade da experiência com o estágio provocou a mudança. Encontraram no estágio um ambiente favorável para o desenvolvimento da consciência e de sua formação como professores através da participação de um par mais desenvolvido, na ZDP deles. (LEONT’EV, 1978; WELLS 1999; PARKS 2000; VAN HUIZEN, VAN OERS e WUBBLES, 2005). Da mesma maneira, a prática na comunidade que se formou no grupo de alunos-professores fez com eles resignificassem suas crenças sobre ensinar e aprender legitimando-os como profissionais nessa mesma comunidade (WENGER 1998; JOHNSON, 2009).

⁴³ O termo profissional está entre aspas porque o estágio não foi realizado na escola regular, e sim na criação de mini-cursos que ocorreram na própria universidade.

Assim, como resposta a nossa questão de pesquisa, “De que maneira, caso seja possível, os professores em formação são capazes de modificar suas crenças sobre o ensino de inglês, como língua estrangeira, durante o estágio?”, de acordo com a análise feita levando em consideração o ambiente que se formou na Comunidade de Prática (WENGER, 1998; AU, 2002) em que o estágio foi realizado, concluímos que foi possível haver modificação nas crenças graças a um lugar/ambiente propício, que pode provocar impacto nessas crenças dos alunos em formação, e isso foi verificado, principalmente, por meio das falas presentes nas entrevistas. Sabemos que a análise das falas é um primeiro passo para a compreensão das mudanças nas crenças, porém neste trabalho não nos propomos a analisar as aulas que os alunos-professores ministraram nos mini-cursos dados por eles no estágio, assim não nos propomos a analisar as atitudes deles como profissionais.

3.3. ASPECTOS DO CONTEXTO SOCIAL E AS CRENÇAS PEDAGÓGICAS

Para responder a terceira pergunta de pesquisa, ou seja, “Durante o estágio, que aspectos do contexto social facilitam ou inibem a habilidade dos professores em formação em colocar em prática crenças pedagógicas?”, descrevemos o contexto geral, nos servindo principalmente dos dados presentes nos relatórios finais de curso, de observação e regência de aulas que os alunos-professores observaram e ministraram.

Vários aspectos do ambiente social podem facilitar ou inibir o desenvolvimento de práticas pedagógicas pelos alunos-professores. Entre os aspectos que facilitam esse desenvolvimento está a autonomia, que tem sido citada como meio de se atingir a superação de obstáculos e de saber solucionar problemas, por diferentes autores em diferentes teorias (MAGNO e SILVA, 2008; CELANI, 2008; LITTLE, 2003; TARDIF, 2000; CARR e KEMMIS, 1993, FREIRE, 1980, 1990, 1996).

Nesta pesquisa foi importante notar como os aspectos sociais, tais como a liberdade de escolhas, a conscientização (VYGOTSKY 1962, FREIRE 1980, 1990, 1996), o desenvolvimento da autonomia e os momentos de reflexão num ambiente favorável (LEONT'EV, 1978; WELLS, 1999; PARKS, 2000; VAN HUIZEN, VAN OERS e WUBBLES, 2005) promoveram o aprender e transformaram as crenças dos alunos-professores.

Como dito anteriormente, os alunos-professores tiveram oportunidade de escolher para quem ensinar e que tipos de curso queriam oferecer, mantendo assim a proposta de dar liberdade a eles⁴⁴. A cada encontro semanal, o grupo como um todo, de maneira colaborativa, discutia as apresentações, em termos de adequação de nível, tempo e pertinência das atividades propostas. Assim, junto aos pares mais experientes uma discussão/reflexão acontecia. Os alunos-professores eram convidados a se expressarem, darem suas opiniões sobre as atividades, antes da professora e essa, por fim, mostrava em que metodologia ou abordagem tal atividade se encaixava, apresentando as razões para tais enquadramentos⁴⁵. Os alunos-professores não foram convidados a lerem textos teóricos sobre tais metodologias e abordagens. A professora apresentou de maneira informal os assuntos à medida que as atividades sugeriam uma ou outra metodologia ou abordagem. Os textos teóricos foram lidos no segundo semestre na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira (inglês) I, que se destinava à parte teórica⁴⁶.

⁴⁴ Conferir contexto da pesquisa para entender quais foram as classes que os alunos professores ensinaram.

⁴⁵ Conferir em anexo, o programa como proposto para os encontros semanais de reflexão.

⁴⁶ Aqui estão os textos teóricos propostos para a Prática de Ensino I, que foi oferecida depois do estágio (Prática de Ensino II):

ABRAHÃO, M. H.V. Organização de slides sobre abordagem, método e técnica. 2007

CRAESMEYER, G. M. S. *Algumas Contribuições Linguísticas para o Ensino de Orações Condicionais*. Non published Masters' these. University of São Paulo State (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brazil. pp.7-9. 1997.

JOHNSON, R. T., & JOHNSON D. W. An overview of cooperative learning. In J. Thousand, R. Villa, & A. Navin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp. 31-44). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co. 1994.

Além das aulas de regência todos os alunos-professores deveriam participar de aulas de outros professores na condição de observadores. As observações sobre as aulas eram apresentadas no fórum de discussão online (*Moodle*), e foram também apresentadas em forma de relatório escrito no final do semestre (os roteiros para os relatórios serão apresentados no anexo 3).

No primeiro encontro, na apresentação do programa, os alunos-professores se mostraram bastante inseguros e desconfortáveis. Sentiram-se assustados, pois a expectativa deles era receber uma receita pronta com escolhas já feitas de onde ensinar e como.

Porém os alunos-professores foram percebendo no decorrer dos encontros que eles não estariam sozinhos, mas que a professora-supervisora estaria ao lado deles para ajudar e mesmo, quando necessário, sugerir atividades e atitudes que poderiam conduzir a uma atuação em que eles se sentiriam mais seguros em suas aulas. Assim como diz Little (2003), o desenvolvimento da autonomia é gradativa, começamos segurando as mãos das crianças quando começam a andar para ir gradativamente soltando, o que quer dizer que a autonomia é algo que se aprende, não é inata.

De acordo com os relatórios entregues no final do semestre evidenciamos que a Comunidade de Prática que foi construída nesse ambiente de ensino proporcionou engajamento por parte dos alunos-professores que se encontraram numa situação real de ensino em que puderam negociar os significados do que representava ensinar para eles,

JOHNSON, D. W., JOHNSON R. T., & HOLUBEC, E. Assigning students to groups. In D. W. Johnson, R. T. Johnson, & E. Holubec, (Eds.), *The nuts & bolts of cooperative learning* (pp.1-10). Interaction book company. 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. Abordagem sócio-cultural. In M. G. N. Mizulami, *As abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986. (85-103).

ROTTAVA, L. & FREUDENBERGER F. A prática pedagógica e a metodologia adotada no ensino da Gramática Atuação dos egressos do curso de Letras da Unijuí. (Theory and practice on the teaching of grammar as dem-onstrated by Portuguese teachers). *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, No. 1, 2004 (101-121)

SILVEIRA, R. S. (2002). *Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira em contexto de escola pública: foco na abordagem de ensino*. Tese de doutorado não publicada. Unesp, Araraquara, Brasil.

causando transformações na imaginação que tinha sido construída até então por suas histórias de vida. O alinhamento estava presente em cada momento em que esses alunos-professores arriscavam uma nova atividade ampliando assim suas iniciativas de trabalho (WENGER, 1998; AU, 2002).

Concordamos com Gimenez *et al* (2008) que diz que é importante que os alunos-professores tenham condição de participar em espaços onde eles próprios desenvolvem a capacidade de análise de suas ações e os efeitos das diversas atividades. Para que isso ocorra é preciso que as ações não sejam impostas, mas que eles tenham liberdade em suas escolhas. Isso confirma o fato de termos incluído afirmações, no questionário, relativas à liberdade. No questionário 1, a maioria dos respondentes disseram que estavam de acordo com que eles tivessem liberdade na escolha dos alunos para quem queriam ensinar (42,86% estavam de acordo e 33,33 estavam plenamente de acordo=77,19%); além disso estavam de acordo com a liberdade de escolha do material didático (61,90% estava de acordo e 33,33 estavam plenamente de acordo=95.23%). Na primeira entrevista, Fabíola foi a única a dizer que o mais gostou da proposta do estágio foi a liberdade na escolha dos alunos e na preparação de aulas.

No questionário 2, o número de alunos-professores que concordava com afirmação sobre a liberdade na escolha dos alunos aumentou (66,67% concordavam e 25% concordavam plenamente=91.67%). Quanto à liberdade na escolha do material, o número que alunos que concordavam com essa afirmação também subiu (75% concordavam e 25% concordavam plenamente=100%). Na segunda entrevista Fabíola continua citando a liberdade como ponto positivo em seu estágio. Talita, na comparação escrita entre os dois questionários, diz que continua a considerar a liberdade de escolha do material didático importante.

Luciana, na comparação escrita que faz no final do estágio sobre os questionários, antes da entrevista 2, diz que o “estágio prático foi fundamental para a formação; observando aprende-se, mas é bem diferente ter que fazer, dar aula, pois ajuda a

desenvolver pontos que não seriam desenvolvidos na observação, como desinibição, uso da língua, flexibilidade....quanto mais liberdade o aluno tiver para desenvolver suas aulas, mais preparado para o mercado ele estará, pois não vai ter no futuro alguém para fazer por ele.”

Continuando a citar alguns exemplos das falas dos alunos-professores sobre a liberdade de escolhas e a importância do estágio tal como foi concebido, Lilian cita em seu relatório final de regência que “uma das facilidades que tiveram para desenvolver o projeto do estágio, foi o fato de ter sido realizado na universidade ...pois a confecção e organização dos materiais foram com toda certeza muito mais fácil”. Além disso, ela cita que foi uma experiência que a fez sentir-se realizada

Excerto 26:

1Lilian: *Foi muito gratificante viver a primeira experiência de lecionar
2para tantos alunos e participar de todas as etapas até a concretização de
3uma aula.*
4(**Lilian**, relatório final de regência)

Lilian, Luciana entre outros citaram a importância da presença do professor supervisor do estágio e o trabalho de equipe como ponto de apoio e orientação em todas as etapas.

Excerto 27:

1Lilian: *O bom de fazer esse projeto foi que tivemos um constante
2acompanhamento pela professora.*
(**Lilian**, relatório final de regência)

Excerto 28:

1Luciana: *O trabalho em equipe, feito desde o começo entre a professora e
2as estagiárias, e entre as estagiárias e os alunos, fez com que eu
3desenvolvesse maior capacidade de interação e diminuísse a timidez.*
(**Luciana**, relatório final de regência)

Assim, entendemos que os aspectos sociais importantes foram o espaço de ensino autêntico, a liberdade de escolha, a construção da teoria a partir da prática que foi

proporcionado pelos pares mais desenvolvidos e também pela manipulação de objetos/artefatos, levando ao desenvolvimento da autonomia. Esses fatores ajudaram os alunos-professores a desenvolverem, num ambiente real, experiências concretas da profissão.

Uma vez compreendido a importância dos aspectos sociais nas crenças pedagógicas dos alunos-professores, observaremos qual foi o impacto causado pelo estágio.

3.4. O IMPACTO NAS CRENÇAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Para responder a quarta pergunta de pesquisa, ou seja, “Qual o impacto do estágio nas crenças pedagógicas dos professores em formação?”, utilizamos a comparação entre os questionários 1 e 2, as entrevistas 1 e 2, e também os relatórios finais de observação e regência, entregues no final do estágio. Os dados evidenciam que o estágio causou impacto nas crenças pedagógicas dos alunos-professores.

Cinco alunos-professores, entre os oito participantes, escolheram como atividade observar seus colegas de grupo enquanto ministravam suas aulas, dois escolheram observar a professora-supervisora em suas aulas de língua estrangeira, e um aluno-professor fez sua observação na escola pública. Por isso, todo comentário feito a respeito da escola pública será principalmente através de seu olhar. Ressaltamos que também para a observação oferecemos liberdade nas escolhas.

No contexto de ensino brasileiro, como se sabe, a língua inglesa é tomada como língua estrangeira e é ensinada como tal nas escolas de ensino fundamental e médio, como uma disciplina obrigatória, porém com *status* de atividade, segundo currículo escolar municipal, estadual e federal. Até 2007, o estudo da língua inglesa começava na quinta série

do ensino fundamental e continuava até a terceira série do ensino médio, portanto, durante oito anos, o que parece suficiente, em termos de tempo, para se ter um bom contato com uma língua estrangeira. Mas isso parece não acontecer na escola pública. No relatório de observação final de Marlon, que foi observar a escola pública, há um comentário que está em acordo com a mudança por ele registrada no momento da entrevista, dizendo que é importante ter contato com a cultura e que isso é possível de ser feito no país onde essa língua está sendo estudada. Ele verifica que o contato com a cultura não acontece na escola pública, o que deveria acontecer. Isso fica claro no excerto abaixo:

Excerto 29:

1Marlon: *Acredito que para melhorar as aulas estas não podem
2limitar-se a exercícios que objetivam o conhecimento metalinguístico e
3o domínio de regras gramaticais, pois correm o risco de tornar-se uma
4mera repetição. O ideal seria levar o aluno a comunicar-se de maneira
5adequada em diversas situações da vida e da cultura.*
(**Marlon**, relatório de observação entregue no final do estágio)

Marlon é um participante de pesquisa diferenciado por já ter tido um curso de formação de professores na Espanha, antes de começar o estágio supervisionado. Ele mesmo diz que se ele não tivesse tido esse curso de formação para ser professor na Espanha, ele acha que veria o ensino e a aprendizagem de outra maneira. O que consideramos mudança aqui é o fato de que antes ele acreditava que somente viajando seria possível ter contato com a cultura para aprender a língua estrangeira, pois essa foi sua própria história de vida. Depois do estágio, vemos que ele passa a acreditar que não somente é possível como é necessário que haja o contato com a cultura do país estrangeiro, no lugar onde se aprende essa língua estrangeira, como já dito. O interessante nesse momento é notar que Marlon, gostaria que isso acontecesse na escola pública (excerto 29).

Para Mariana L., a mudança com relação ao erro é evidente quando na entrevista 2 ela afirma:

Excerto 30:

1**Mariana L.:** *foram mudanças assim...que ...antes eu não sabia...né?*
 2*tanto por /.../ (icomp) quanto não tinha teoria...por exemplo...o erro...*
 3*eu falava...imagina deixar o aluno errar...nunca...errou vc corrige na*
 4*hora...eu TINHA essa idéia...não pode deixar errar senão ele nunca*
 5*mais vai...depois eu dando aula no estágio e vendo as teorias que eu*
 6*fui mudando a idéia /.../*
 (Mariana L., entrevista 2)

Encontramos, em geral, nos relatórios de observação mais descrição de procedimentos do que uma reflexão crítica desse mesmo processo, ou seja, comentários que trouxessem alguma ligação com a reflexão que fazíamos nos encontros semanais, que fossem assim embasados em questões como, tipo de metodologia/abordagens com vantagens ou desvantagens das mesmas, ou ainda, talvez, sugestões alternativas de atividades. Assim, quando Mariana L. descreve a parte em que se refere a correção dos erros ela diz:

Excerto 31:

1**Mariana L.:** *Os alunos se manifestam em inglês, cometendo vários*
 2*erros, o que faz parte da proposta da professora, ou seja, deixá-los*
 3*sarriscar o uso real da língua. Após as discussões feitas pela classe, a*
 4*compreensão foi sendo construída em conjunto e ficou bem mais*
 5*completa.*
 (Mariana L., relatório de observação)

Com base no excerto 31, podemos inferir pelo seu comentário que ela começa a aceitar o fato de que deixar o aluno errar, ou seja, arriscar e ir construindo junto com ele, a aprendizagem fica mais completa (linhas 4-5).

Luciana mostra uma mudança com relação ao que pensava sobre o papel do professor. Na primeira entrevista, parece não considerar a importância do papel do professor, pois de acordo com sua história de vida, diz não se lembrar muito dos professores que teve e diz que sempre estudou sozinha. Porém, no relatório de observação final, diz que o estágio de observação a “levou à reflexão quanto ao papel do professor em sala de aula”, e

conscientizou-a “de que mesmo em condições muito positivas de aprendizado (alunos atentos, participativos, professora engajada à profissão), existem inevitavelmente percalços a serem transpostos”. O que parece dizer que o professor tem sua importância, mostrando então que o estágio serviu ao menos para fazê-la refletir sobre este ponto em particular, e fazendo-a assim mudar de crença sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem.

Renan, na entrevista 1, se posiciona claramente contra o fato de deixar o aluno arriscar e por isso cometer erros sem que o professor instantaneamente o corrija e se posiciona contra outras abordagens diferentes da tradicional quando diz:

Excerto 32:

1Renan: é pq eu pensei aí nesses métodos de ensinar da escola nova e da 2escola tradicional eu acho que deixar o aluno ter suas próprias dúvidas 3ou achar por ele mesmo seus erros não funciona... mas eu concordo com 4a escola tradicional pq é o professor que tem essa posição de transmitir o 5conhecimento.

(Renan, entrevista 1)

Em seu relatório de observação, Renan somente descreve os procedimentos, e não nos fica muito claro seu posicionamento diante desses mesmos procedimentos observados, porém como se pode comparar por meio da primeira entrevista ele não estava habituado à abordagem comunicativa e/ou sócio-cultural. Apesar disso, em sua forma de descrição no relatório de observação, ele começa a considerar possibilidades de mudanças (excerto 33, linhas 4-5). Assim, no excerto a seguir, inferimos que ele começa a considerar outros procedimentos como usuais para o ensino de língua estrangeira com relação ao erro, ou seja, na entrevista ele dizia que na metodologia tradicional o normal era o professor corrigir o erro do aluno (excerto 32, linhas 3-4), depois do estágio de observação ele diz (excerto 33, linha 5) que “erros eram usuais”.

Excerto 33:

1Renan: ... os erros cometidos de pronúncia eram explícitos, mas a
2professora optou por não corrigi-los, pois a proposta desse curso não
3seguia a forma de ensino tradicional, em que a correção era constante e
4normal no processo de aprendizagem. Pelo contrário, como os alunos
5só podiam e deveriam falar em inglês, erros eram usuais.
(Renan, relatório final de observação)

Fabíola, em seu relatório de observação, descreve somente os procedimentos que ocorreram durante a aula de sua colega, o único comentário que nos chama a atenção é quando ela diz que o minicurso (estágio) “contribui muito tanto para a nossa formação como para a dos alunos”, porém não nos fica claro como é que o estágio contribui.

Talita e Lilian não se posicionam no relatório de observação, quanto às crenças levantadas até o momento.

A seguir está uma tabela das crenças levantadas nos relatórios finais de observação.

Quadro 9 – Crenças levantadas no relatório final de observação

Nome do aluno	Relatório de observação (final do estágio)	O que mudou?
Marlon	<i>Acredito que para melhorar as aulas estas não podem limitar-se a exercícios que objetivam o conhecimento metalinguístico e o domínio de regras gramaticais, pois correm o risco de tornar-se uma mera repetição. O ideal seria levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diversas situações da vida e da cultura.</i>	Começa a ver a possibilidade de trabalhar e melhorar a escola pública e aprender inglês mesmo sem viajar.
Mariana L.	<i>Os alunos se manifestam em inglês, cometendo vários erros, o que faz parte da proposta da professora, ou seja, deixá-los arriscar o uso real da língua. Após as discussões feitas pela classe, a compreensão foi sendo construída em conjunto e ficou bem mais completa.</i>	Começa a considerar o fato de deixar o aluno construir sua aprendizagem.
Renan	<i>/.../ os erros cometidos de pronúncia eram explícitos, mas a professora optou por não</i>	Começa a considerar a possibilidade de haver outras abordagens de ensino que

	<i>corrigi-los, pois a proposta desse curso não seguia a forma de ensino tradicional, em que a correção era constante e normal no processo de aprendizagem. Pelo contrário, como os alunos só podiam e deveriam falar em inglês, erros eram usuais.</i>	tratam o erro diferentemente.
Talita e Lilian		Não se posicionam no relatório de observação, quanto às crenças levantadas até o momento.
Luciana	<i>Reflexão quanto ao papel do professor em sala de aula.</i>	O professor tem sua importância na sala de aula.
Fabíola	<i>O estágio contribui muito tanto para a nossa formação como para a dos alunos.</i>	Não nos fica claro como é que o estágio contribui.

Nos relatórios finais de regência, entregues no final do estágio, encontramos posicionamentos claros, dos alunos-professores, no que diz respeito as suas crenças sobre o estágio. Na opinião de Talita o estágio foi muito importante, pois trouxe uma situação real, ou seja, os alunos-professores foram responsáveis por seus cursos. Em seu relatório de regência ela diz:

Excerto 34:

*1Talita: Embora o período de estágio tenha sido um pouco conturbado
2pela greve, os estagiários puderam enfrentar a verdadeira situação de
3sala de aula, o que é imprescindível para a licenciatura. Vale ressaltar
4que esta real situação de professor deveria ser colocada aos alunos não
5só no último ano de graduação, mas sim ao longo de todo o curso, pois
6o medo e a insegurança de ensinar corretamente são grandes e pede
7mais preparo e experiência por parte dos novos professores.
(Talita, relatório de regência)*

Mariana L. é muito clara quanto cita pontos positivos e negativos do estágio. Para ela, a maior dificuldade foi na escolha dos materiais didáticos e na motivação dos alunos; a greve também atrapalhou muito. Os pontos positivos foram principalmente a preocupação de uns para com os outros no trabalho individual e em grupo e a preocupação com a qualidade

desse trabalho, além da aprendizagem na prática de “coisas que funcionam, outras que nem tanto, aprendemos a administrar o tempo, como confeccionar materiais etc.”.

Renan se posiciona criticamente com relação a sua própria postura quanto às metodologias e abordagens de ensino. A reflexão é feita com relação à metodologia tradicional e a abordagem instrumental. Assim ele diz:

Excerto 35:

1Renan: *Outro aspecto é a adaptação à metodologia de abordagem dos conteúdos. O curso tinha a proposta de ser instrumental, ou seja, deixar os alunos serem os principais agentes na construção do conhecimento. No entanto, reproduzi a estratégia tradicional de ensino, por pouca maturidade em relação às reflexões sobre metodologia, e abordei alguns tópicos gramaticais que considerei de importância, sendo assim o centro das informações da sala, característica do modo tradicional de abordagem.*

(Renan, relatório de regência)

Mariana G. ministrou aula no curso de inglês que a professora supervisora oferecia para a comunidade acadêmica em geral. Para ela, a regência...

Excerto 36:

1Mariana G.: *... foi uma experiência muito positiva que mostrou como é realmente estar no comando de uma sala de aula, com alunos muito diferentes entre si e com diferentes experiências com a língua inglesa. Além disso, o estágio proporcionou também um aprendizado da língua no momento do planejamento da aula, já que as estagiárias tiveram que aprender ou rever o assunto da aula antes de passar para os alunos.*

(Mariana G., relatório de regência)

Luciana faz um comentário interessante que não foi feito pelos outros participantes, deixando explícito que o objetivo do estágio era também a ligação entre teoria e prática e que esse objetivo foi atingido:

Excerto 37:

1Luciana: *Além disso, o estágio pretendia trabalhar com a desinibição e os conhecimentos teóricos adquiridos, fazendo ligações com a atividade prática. Pode-se dizer que os objetivos foram alcançados, pois as estagiárias conseguiram desenvolver suas aulas dentro da proposta do*

*5curso, alcançaram maior desembaraço ao ministrar suas aulas, e
6conseguiram expor seus conhecimentos para os alunos.
(Luciana, relatório final de regência)*

No mesmo relatório Luciana expõe o fato de que os alunos respeitaram a autoridade das alunas-professoras com naturalidade.

Fabíola acredita que o estágio foi de “fundamental importância para a formação dos professores, tendo em vista a troca de experiências” que tiveram. Ela diz ter aprendido com a interação ocorrida com os alunos e com os “colegas de trabalho – uma verdadeira equipe”(Fabíola, relatório de regência). Nesse mesmo relatório ela fala da cumplicidade estabelecida entre seus alunos e da importância que esses alunos deram a esse minicurso.

Excerto 38:

1Fabíola: *Além da cumplicidade que tivemos com nossos alunos, restou
2a sensação de que eles mantiveram o interesse em prosseguir os estudos
3na língua estrangeira e que eles sentiam falta de um projeto como o
4nosso.
(Fabíola, relatório final de regência)*

Lilian consegue refletir sobre sua postura como professora, alegando que trabalhou com os alunos individualmente em vez de incentivar mais o trabalho em grupo. Ela chegou a essa reflexão, pois comparou com o trabalho de seus colegas, alunos-professores, que propuseram o trabalho em grupo e, segundo ela, os resultados foram melhores. Para Lilian, a participação em todas as etapas, desde o planejamento do curso até a regência das aulas fez com que ela se sentisse realizada (cf. excerto 26).

Excerto 39:

1Lilian: *De forma geral achei o curso muito produtivo, mas falhei ao não
2incentivar os alunos para trabalharem em grupo. Pelo contrário, tudo foi
3realizado individualmente durante as minhas aulas. Com isso impedi um*

*4melhor desempenho das atividades pelos alunos, e percebi que os colegas
5professores alcançaram bons resultados quando propuseram atividades em
6grupo.*

(**Lilian**, relatório final de regência)

Marlon que usualmente fez muitas reflexões em quase todos os momentos em que foi solicitada sua participação, em seu relatório de regência descreveu mais os procedimentos do que fez comentários reflexivos sobre o que ocorreu. Apesar disso, ele fez alguns comentários interessantes; ele atribuiu o interesse dos alunos à abordagem de ensino utilizada, que em seu caso foi a Instrumental. Ele disse que a abordagem foi ao encontro da necessidade dos alunos e por isso eles se mostraram interessados no minicurso. A reflexão que ele fez com relação ao estágio foi que:

Excerto 40:

*1Marlon: Embora a greve tivesse atrapalhado o período de estágio,
2nós, estagiários, vivenciamos uma experiência muito rica, pudemos
3enfrentar a sala de aula, atividade essencial para os alunos de
4Licenciatura. Vale ressaltar que a Universidade preocupa-se mais com
5a fundamentação teórica, deixando o “como ensinar” para segundo
6plano. Acreditamos que o exercício da sala de aula deveria ter início no
7primeiro ano dos cursos de Licenciatura, devido a sua importância e ao
8grau de dificuldade, diante de tanta diversidade.*

(**Marlon**, relatório de regência)

A seguir apresentaremos uma tabela síntese das crenças, sobre o estágio, que estavam presentes nos relatórios finais de regência.

Quadro 10 – Crenças levantadas nos relatórios finais de regência

Nome do aluno	Relatório de regência	Comentários
Talita	<i>Embora o período de estágio tenha sido um pouco conturbado pela greve, os estagiários puderam enfrentar a verdadeira situação de sala de aula, o que é imprescindível para a licenciatura. Vale ressaltar que esta real situação de professor deveria ser colocada aos alunos não só no último ano de graduação, mas sim ao longo de todo o curso, pois o medo e a insegurança de ensinar corretamente são grandes e pede mais preparo e experiência por parte dos novos professores.</i>	Experiência em situação real.

Mariana L.	<i>.../coisas que funcionam, outras que nem tanto, aprendemos a administrar o tempo, como confeccionar materiais etc.</i>	Aprendizagem na prática.
Renan	<i>Outro aspecto é a adaptação à metodologia de abordagem dos conteúdos. O curso tinha a proposta de ser instrumental, ou seja, deixar os alunos serem os principais agentes na construção do conhecimento. No entanto, reproduzi a estratégia tradicional de ensino, por pouca maturidade em relação às reflexões sobre metodologia, e abordei alguns tópicos gramaticais que considerei de importância, sendo assim o centro das informações da sala, característica do modo tradicional de abordagem</i>	Confronto entre metodologias e abordagens; sua postura como professor.
Mariana G.	<i>.../foi uma experiência muito positiva que mostrou como é realmente estar no comando de uma sala de aula, com alunos muito diferentes entre si e com diferentes experiências com a língua inglesa. .../ Além disso, o estágio proporcionou também um aprendizado da língua no momento do planejamento da aula, já que as estagiárias tiveram que aprender ou rever o assunto da aula antes de passar para os alunos.</i>	Confronto com a prática e a aprendizagem que ocorre no momento em que ensinamos.
Luciana	<i>Além disso, o estágio pretendia trabalhar com a desinibição e os conhecimentos teóricos adquiridos, fazendo ligações com a atividade prática. Pode-se dizer que os objetivos foram alcançados, pois as estagiárias conseguiram desenvolver suas aulas dentro da proposta do curso, alcançaram maior desembaraço ao ministrar suas aulas, e conseguiram expor seus conhecimentos para os alunos.</i>	Interação teoria e prática.
Fabíola	<i>Interação e cumplicidade com seus alunos e entre seus colegas de trabalho – uma equipe verdadeira.</i>	Interação e cumplicidade em seu ambiente de trabalho.
Lilian	<i>Reflexão sobre o trabalho individual versus o trabalho em grupo. Participação em todas as etapas do trabalho.</i>	Realização pessoal no desenvolvimento do trabalho.

Marlon	<i>Embora a greve tivesse atrapalhado o período de estágio, nós, estagiários, vivenciamos uma experiência muito rica, pudemos enfrentar a sala de aula, atividade essencial para os alunos de Licenciatura. Vale ressaltar que a Universidade preocupa-se mais com a fundamentação teórica, deixando o “como ensinar” para segundo plano. Acreditamos que o exercício da sala de aula deveria ter início no primeiro ano dos cursos de Licenciatura, devido a sua importância e ao grau de dificuldade, diante de tanta diversidade</i>	Importância de vivenciar experiências práticas para o aprender a ensinar.
--------	---	---

Evidenciamos, por meio dos dados, que todos os participantes citaram o estágio como responsável por mudanças/impacto em suas crenças pedagógicas, principalmente no que diz respeito à consideração que tinham sobre o próprio estágio⁴⁷ e a ligação entre teoria e prática. Assim, concordamos com autores (SO, 1997; JOHNSON, 2009; BURNS e RICHARDS, 2009) que dizem que qualquer mudança só será possível numa perspectiva sócio-cultural, em contextos que tragam a história, mediada, num processo em movimento, por instrumentos, causando assim consciência dos participantes (LANTOLF & APPEL 1994). Sem conscientização não há mudança.

Uma vez terminada essa observação nos ocuparemos de considerar se as reflexões ocorridas em sala de aula com os alunos-professores tiveram algum impacto em suas crenças.

⁴⁷ Cf. quadros sobre as crenças presentes nos relatórios de regência e observação entregues no final do estágio.

3.5. O IMPACTO DAS DISCUSSÕES/REFLEXÕES NAS CRENÇAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, para responder a quinta pergunta de pesquisa, ou seja, “Qual o impacto das discussões/reflexões, desenvolvidas por esses alunos-professores concomitantemente ao estágio, nessas crenças pedagógicas?”, utilizamos também, principalmente, os relatórios finais de observação e regência dos oito alunos-professores, participantes dessa pesquisa.

O espaço de discussão oferecido por essa Comunidade de Prática (estágio) proporcionou a construção dos saberes profissionais desses alunos-professores. Foi nesse espaço que os alunos-professores desenharam os programas para seus cursos de regência e nesse espaço negociaram significados, trocaram idéias, a partir das diferentes experiências prévias que cada aluno-professor trouxe. As discussões/reflexões foram incrementadas pela teoria trazida pelo par mais desenvolvido, no ZDP (VYGOTSKY), nesse caso os colegas de classe e o professor-supervisor do estágio. De acordo com Freire (1966, 1990, 2007) a reflexão não surge espontaneamente no indivíduo, é preciso que haja um trabalho voltado para isso e também não é uma atividade individual e sim, social. Isso fica claro no relatório final de observação e também no de regência de Luciana, quando diz:

Excerto 41:

1Luciana: *Além disso, as observações não ficavam “escondidas” em 2um caderno, mas puderam vir à tona nas discussões das aulas de 3Prática de Ensino.*

(Luciana, relatório final de observação)

4Luciana: *O estágio foi uma atividade muito positiva para minha 5formação, por vincular as aulas teóricas de Prática de Ensino com as 6práticas de observação e regência.*

(Luciana, relatório final de regência)

Ainda, concernente às discussões/reflexões em sala de aula, Renan afirma que as discussões não ocorriam somente entre ele e a professora, e sim, com todo o grupo de alunos, havendo assim uma interação de comunicação entre os indivíduos e entre objetos (JOHNSON, 2009), ou seja, uma relação também com os materiais preparados pelos alunos-professores, que eram apresentados e discutidos por todo o grupo:

Excerto 42:

*1Renan: Outro aspecto positivo para essa prática de ensino foi o
2acompanhamento constante da professora, pois antes de darmos as
3aulas nesse curso, nós costumávamos expor os materiais que iríamos
4usar com os alunos e comentar o que havia ocorrido nas aulas
5anteriores, sanando assim as dúvidas recorrentes, aquelas com as
6quais todo professor em formação se depara quando começa a
7ensinar.*

(Renan, relatório final de regência)

Fabíola, afirma algo parecido com Luciana e Renan em que as aulas ministradas e observadas foram importantes, mas também toda a preparação e que ocorreu e as discussões sobre essa preparação:

Excerto 43:

*1Fabíola: O estágio não se limitou apenas às aulas do mini-curso, pois
2temos que contar também a montagem do mini-curso; a preparação das
3aulas; a seleção do material; as conversas, dentro e fora de sala de aula,
4com nossa Professora de Prática de Ensino de Inglês; com nossos colegas
5etc.*

(Fabíola, relatório final de regência)

Lilian salienta a importância das discussões com a professora que neste contexto específico atuou como o par mais desenvolvido (VYGOTSKY, 1962), e em seu relatório de regência ela diz que:

Excerto 44:

*1Lilian: O bom de fazer esse projeto foi que tivemos um constante
2acompanhamento pela professora. Ela nos orientou e, a todo
3momento, se mostrou aberta para nos ouvir, discutir e sugerir
4melhorias para as aulas.*

(Lilian, relatório final de regência)

O que aconteceria sem os momentos de reflexão não podemos saber, pois não trabalhamos com grupo controle pois nossa pesquisa não é quantitativa, mas sabemos que esses encontros foram fundamentais para dar segurança e fazer com que os alunos-professores pudessem avançar na construção dos saberes profissionais. Esses momentos foram capazes de provocar um processo de internalização por meio do engajamento e negociação com pares mais desenvolvidos e com objetos/artefatos no grupo (JOHNSON, 2009), repetindo assim, toda tarefa que um aprendiz é capaz de realizar no grupo será depois capaz de realizar sozinho (VYGOTSKY, 1962). Assim sabemos que esses alunos tiveram uma construção social do ensinar e aprender, peculiar a essa comunidade de prática formada com esse grupo de alunos (WENGER, 1998; AU, 2002). E sabemos que foi nessa comunidade de prática que suas crenças foram modificadas.

Como dizia Egéa-Kuhene (1985) em sua pesquisa, os alunos-professores não tinham oportunidade de construir e refletir sobre as perspectivas de ensino-aprendizagem, porque nenhuma atenção era dada pra esse aspecto da formação.

Assim, neste capítulo e neste trabalho, demos atenção ao aspecto social da reflexão para ajudar os alunos-professores a construir teorias sobre ensinar e aprender a partir da atuação deles em atividades práticas, num ambiente real de ensino.

Apresentaremos no próximo capítulo, as considerações finais desta pesquisa.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi investigar a importância/impacto do estágio nas crenças pedagógicas dos professores de inglês em formação. Para tanto, propusemos um novo e possível desenvolvimento para a execução do estágio a ser realizado a partir da prática e consideramos finalmente, que ele conseguiu atingir seu objetivo.

Para mostrar seu desenvolvimento, retomamos a sequência de perguntas de pesquisa, as quais surgiram principalmente de nossa experiência de ensino em cursos de formação de alunos-professores.

Assim, com relação à primeira pergunta “Quais crenças pedagógicas sobre o ensino de inglês, como língua estrangeira, os alunos-professores trazem consigo antes de começar o estágio?”, utilizamos, como instrumento para a análise dos dados, basicamente o questionário 1 e a entrevista 1. O que nos pareceu muito importante foi a influência de suas histórias de vida, presentes na primeira parte do questionário e que se enriqueceu de detalhes na entrevista, o que é confirmado em outras pesquisas já realizadas sobre este assunto (WERTSCH 1985; JOHNSON 1998; GULTEKIN, 1995; LEONT’EV 1978), pois eles frequentemente fizeram referência a seus anos de experiência como alunos.

Além disso, notamos uma forte influência de métodos focados na língua (KUMARAVADIVELU, 2003) em suas falas sobre o que significava ensinar e aprender. Entre as crenças presentes antes do estágio encontramos, por exemplo, que somente se aprende inglês no país em que essa língua é falada, que todo erro deve ser corrigido logo que seja cometido, que o estágio seria, provavelmente, de pouca importância para a aprendizagem dos alunos-professores.

No que se refere à segunda pergunta, “De que maneira, caso seja possível, os professores em formação são capazes de modificar suas crenças sobre o ensino de inglês como língua estrangeira durante o estágio?”, tomamos como dados para a análise principalmente a comparação entre os dois questionários e a segunda entrevista. Os alunos-

professores foram capazes de implementar suas crenças pedagógicas no estágio por meio, principalmente, das discussões ocorridas com pares mais desenvolvidos, que provocou, sobretudo, a conscientização a respeito da profissão (LANTOLF & APPEL, 1994; FREIRE, 1980, 1990, 1996), em suas ZDP (VYGSTSKY, 1962), isso por meio do engajamento que eles tiveram nas atividades propostas (LEONT'EV, 1978), da liberdade de escolha na preparação de seus cursos, promovendo assim a autonomia (LITTLE, 2003), na Comunidade de Prática que se formou (WENGER, 1998; JOHNSON, 2009).

Com relação à terceira pergunta, “Durante o estágio, que aspectos do contexto social facilitam ou inibem a habilidade dos professores em formação em colocar em prática crenças pedagógicas?”, o que ajudou no contexto social para que esses alunos-professores pudessem colocar em prática as crenças pedagógicas, foi basicamente a liberdade e o desenvolvimento da autonomia que foram criadas na Comunidade de Prática que se formou (WENGER, 1998; AU, 2002). A autenticidade na regência das aulas, o fato de os alunos-professores serem realmente os responsáveis absolutos na preparação e na regência, lhes conferiram *status* profissional diante de seus alunos (GIMENEZ *et al*, 2008). Este foi um fator social altamente favorável para que eles pudessem colocar em prática suas crenças pedagógicas.

No que diz respeito à quarta pergunta, “Qual o impacto do estágio nas crenças pedagógicas dos professores em formação?”, este estava presente nas falas, não somente na comparação que os alunos-professores fizeram entre os questionários e descreveram na entrevista 2, mas também nos relatórios de observação e de regência escrito por eles no final do estágio. Evidenciamos, por meio dos dados, que todos os participantes citaram o estágio como responsável por mudanças/impacto em suas crenças pedagógicas, principalmente no que diz respeito à consideração que tinham sobre o próprio estágio e a ligação entre teoria e prática. Concordamos com vários autores, (entre eles, SO, 1997; JOHNSON, 2009; BURNS e

RICHARDS, 2009), que dizem que qualquer mudança só será possível numa perspectiva sócio-cultural, em contextos que tragam a história, mediada, num processo em movimento, por instrumentos, causando assim consciência dos participantes (LANTOLF & APPEL 1994). Concluimos assim, que sem conscientização não há mudança e para que haja conscientização há de haver um ambiente propício.

Observamos, por fim, que o espaço de discussão/reflexão que foi criado na Comunidade de Prática (WENGER, 1998; AU, 2002), respondendo à quinta pergunta, “Qual o impacto das discussões/reflexões desenvolvidas por esses alunos-professores concomitantemente ao estágio, nessas crenças pedagógicas?”, foi de fundamental importância no impacto que houve nas crenças pedagógicas dos alunos-professores. Comunidade essa que deu a oportunidade aos estagiários de atuarem em um ambiente real de ensino, em que eles eram os responsáveis por seus trabalhos como professores e foram reconhecidos por seus alunos como tal.

Assim, nossa proposta metodológica para os estágios de formação de professores de Inglês como língua estrangeira seguiu fundamentalmente a abordagem cooperativa (JOHNSON, R. T., e JOHNSON D. W, 1994; JOHNSON, D. W. JOHNSON, R. T., e HOLUBEC, E.,1994; PCNs,1998, 2000) na Comunidade de Prática que se formou por meio do engajamento e da negociação dos alunos-professores com os pares mais desenvolvidos e com os objetos/artefatos (WENGER, 1998). Seguimos uma abordagem, não propusemos uma receita pronta para os estágios, seguindo a proposta de trabalho sócio-cultural em que a construção do saber se faz necessária (JOHNSON, 2009). Além disso, constatamos que há ingredientes necessários e indispensáveis para que mudanças nas crenças pedagógicas ocorram. Assim, é necessário que haja negociação dos significados, desafiando a imaginação (WENGER, 1998; AU, 2002) que os alunos-professores trazem consigo do que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira. Para isso, é necessário que os alunos-

professores participem de uma Comunidade de Prática, criada pelo estágio em nosso caso, e que nessa comunidade eles tenham liberdade para desenvolver sua autonomia; que haja momentos de reflexão com um par mais desenvolvido; que a prática anteceda qualquer organização teórica a partir de textos, mas ao mesmo tempo, que essa prática comece a dialogar com a teoria para dar subsídios para o trabalho prático no estágio.

Nosso objetivo não foi o de controlar quais das crenças deveriam ser mudadas e nem tentamos condicionar os alunos-professores para que tivessem essas mudanças orientadas para uma abordagem específica, ao contrário, trabalhamos na Comunidade de Prática, oferecendo aos alunos-professores liberdade também na escolha do que seria melhor para eles, em termos das abordagens e metodologias apresentadas. A partir da experiência que eles trouxeram do estágio de regência, principalmente, percebemos que as mudanças ocorreram diferentemente em cada aluno-professor, mas essas mudanças foram discutidas por todo o grupo, enriquecendo dessa maneira as diferentes crenças e construindo uma consciência social particular a esse grupo.

A análise dos dados, neste estudo, confirmou nossa tese de que é na Comunidade de Prática, formada pelo professor/supervisor e alunos-professores, que todos podem co-construir, reconstruir ou transformar suas crenças sobre ensinar e aprender inglês, como língua estrangeira que, por sua vez, expressas podem ser compreendidas em suas memórias de vida.

Dificuldades encontradas

Nesta pesquisa tivemos dificuldade principalmente com o gerenciamento do espaço físico para que os cursos ocorressem. Notamos também que o espaço de discussão virtual poderia ter sido mais explorado e não foi por causa da limitação do espaço físico/econômico dos alunos-professores que não possuíam computadores em casa e que

tinham uma quantidade de tempo limitada para usar os computadores da universidade. Além disso, tivemos a vivência de uma greve de professores, durante o estágio na Prática de Ensino II, que provocou uma interrupção nos minicursos e nos encontros semanais.

Sugestões para encaminhamentos de futuras pesquisas

Uma pesquisa mais específica poderia ser desenvolvida em parceria com a escola pública do ensino fundamental e médio. Nessa pesquisa os professores não seriam “meros estagiários”, ou professores substitutos, mas sim, pudessem ter o *status* que tiveram na Comunidade de Prática do estágio como proposto nesta pesquisa, ou seja, que tivessem seus próprios alunos e que diante desses alunos pudessem ser reconhecidos como profissionais autônomos no desenvolvimento dos cursos. A Comunidade de Prática seria, assim, o eixo organizador dos cursos de formação. Que pudessem dialogar com outros professores da rede pública e com profissionais da universidade, com pares mais desenvolvidos, que pudessem negociar e resignificar suas crenças, ao mesmo tempo em que a teoria sobre metodologias e abordagens fosse sendo construída na interação com a prática. Deixo assim, essa sugestão para encaminhamentos de pesquisas futuras.

V. NOTAS

1. As traduções citações da língua francesa e da língua inglesa foram feitas pela autora desta tese.
2. **Marlon**, após a graduação viajou para a Inglaterra e atualmente mora na Espanha; **Lilian** trabalha num banco; **Luciana** voltou para a Universidade para fazer psicologia; **Mariana L.** está cursando jornalismo e trabalha num jornal; **Mariana G.** está atualmente trabalhando na Alemanha como *au pair*; **Renan** faz pós-graduação em análise do discurso. Não temos notícias de **Talita** e **Fabíola**.
3. Os nomes dos alunos-professores foram usados de acordo com o consentimento deles, com exceção de um participante que não autorizou, por isso nesse caso usamos um nome fictício para esse participante.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AU, K.H. Communities of Practice. Engagement, imagination, and alignment in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, n.53, vol.3, p.222-227. 2002.

ADLER, S. Elementary school social studies: Student teacher perspectives. (Doctoral dissertation, University of Wisconsin. *Dissertation Abstracts International*, 43, 3199A. 1982.

ALEXANDER, P. A. Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *American educational Research Journal*, 32(2), 413-442. 1995.

ALLRED, C. Media literacy: a 21st century teaching tool. IN: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Educação de professores de línguas. Os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. p91-104.

ALLWRIGHT, D. Prioritising the human quality of life in the language classroom: is it asking too much of beginning teachers? IN: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Educação de professores de línguas. Os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. p. 127-144.

ANDERSON, L. M. *Teaching writing with a new instruction model: Variations in teachers' beliefs, instructional practice, and their students' performance*. (Research Series, no. 29). East Lansing, MI: Michigan State University, National Center for research on teacher Education. 1992. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 341994)

ANTONEK, J.; MCCORMICK, D.; DONATO, R. The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *The Modern Language Journal*, 81, 15-27. 1997.

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. *Crenças e Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes. p. 15-42. 2006.

____; KALAJA, P. Conclusions: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. IN: KALAJA, P; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, p. 231-238, 2003.

____; ABRAHÃO, M. H. V. *Crenças e ensino de línguas*. Campinas: Pontes. p.236. 2006.

BASSO E.A. Quando a crença faz a diferença. IN: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Crenças e Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes. p. 65-86. 2006.

BENNET, N. *Teaching styles of pupil progress*. London: Open Books. 1976.

BOGDAN, R. J. *Beliefs, form, content, and function*. Oxford: Clarendon Press. 1986.

BOGDAN, R., ; BIKLEN, S.K. *Qualitative Research for Education: An introduction to Theory and Methods*, 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon. 1992.

BORG, M. Teacher's beliefs. *ELT Journal*, 55(2). 186-187. 2001.

BORG, S. Language teacher cognition. In: A. Burns; J.C. Richards, (Eds.) *The Cambridge guide to second language teacher education*. USA: C.U.P., p. 163-171. 2009.

_____. Conditions for teacher research. *English Teaching Forum*. n.4. p. 22-27.2006

_____. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teach.* n. 36, p. 81-109. 2003.

_____. The use of grammatical terminology in the second language classroom: a qualitative study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics*. N.20, vol. 1. p. 95-126. 1999.

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, vol. 1, p. 239. 2006. (http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília, MEC/SEF, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRITO DE ALBUQUERQUE COSTA, H. Competências orais e escritas em línguas estrangeiras na PUC/SP: novos percursos e práticas pedagógicas na formação do futuro professor. IN: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Educação de professores de línguas. Os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. p. 283-292.

BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.) *The Cambridge guide to second language teacher education*. USA: C.U.P. 2009

CALDERHEAD, J. Teachers: Beliefs and knowledge. In: *Handbook of Educational Psychology*. 1996.

CARON, S. *L'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants abordée dans la perspective d'une « participation périphérique » à une communauté de pratique*. Essai, Faculté de Sciences de l'Éducation, Université Laval, 1998. p.10-20

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Great Britain: Burgess Science Press, 1993.

CASTRO, S. T. R. A identidade do professore de inglês da perspectiva de um fórum de formação acadêmico-profissional; diferentes momentos, diferentes olhares. *Contexturas*. n.9. p. 27-36. 2006.

CISAR, S.H. *Struggling with change: Understanding collaborative teacher research through the experiences of three French teachers*. Ph.D. theses, Department of Language Education, Indiana University, Indiana, U.S.A. 2002.

CELANI, M. A. Prefácio. IN: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Educação de professores de línguas. Os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. p. 9-14.

CHERLAND, M. R. The teacher educator and the teacher: When theory and practice conflict. *Journal of Reading*, 32 (5), pp. 409-413. 1989.

CHRISTIANSEN, H. E. *Learning to teach French: A case study of a student teacher's practicum experience*. PhD Theses, University of Calgary, Alberta, Canada. 1991.

CLANDININ, J., & CONNELLY, M. Teachers' personal knowledge: What counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500. 1987.

CLARKE, M. A. *A place to stand. Essays for educators in troubled times. Surviving innovation*. Vol. 1. Ann Arbor: Michigan University Press. 2003.

CLARK, C. M.; PETERSON, P. Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan. 1986.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D.J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. 1990.

_____. *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers college Press. 1988.

CRESWELL, J.W. *Research Design: Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 1994.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath, p. 224, 1910. (http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1910a/Dewey_1910_toc.html)

DOYLE, M. Beyond life history as a student: preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *College Student Journal*, 31, 519-532. 1997.

DUBE, E. *Croyances de parents québécois en rapport avec leur décision de faire « l'école à la maison »*. Mémoire présenté à l'Université Laval. Québec, Canada. 2004.

DUFFY, G., & BALL, D. Instructional decision making and reading teacher effectiveness. In J. Hoffman (Ed.), *Effective teaching of reading: Research and practice* (pp. 163-180). Newark, DE: International Reading Association . 1986.

EGÉA-KUEHNE, D. *Impact of the preservice field experience in foreign language teaching : A study of the development of preservice teachers' perspectives in foreign language teaching*. Ph.D. Theses, The Louisiana State University and Agricultural and Mechanical Col., Louisiana, United States. 1992.

ERES FERNANDEZ, G. M. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. IN: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Educação de professores de línguas. Os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. p. 275-281.

FANG, Z. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47-65. 1996.

FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R. The cultures of teaching. In M. C. Wittrock (Ed). *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edition. New York: Macmillan. 1986.

FERGUSON, P. A reflective approach to the methods practicum. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 36-41. 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3^a.edição/5^a. edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996/2007.

_____. *Educação e Mudança*. 16^a ed., São Paulo: Paz e Terra, 1990.

_____. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro editora. 1980/2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Terra e Paz. 1970.

_____. *Educação como prática da liberdade*, 23^a. Paz e Terra, 1966.

GEBHARD, J.G. Interaction in a teaching practicum. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds). *Second language Teacher Education* (pp. 118-131). New York: Cambridge University Press. 1990.

GIBSON, R. The effects of school practice: The development of student perspectives. *British Journal of Teacher Education*, 2, 241-250. 1976.

GIL, G.; GIMENEZ, T. Sociocultural and political issues in English teacher education: policies and training in Argentina, Brasil, Chile and Colombia. IN: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Educação de professores de línguas. Os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. p. 30-33.

GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Educação de professores de línguas. Os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008.

GIMENEZ, T; CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. B.; SANTANA, I. A pesquisa participativa no desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês. IN: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Educação de professores de línguas. Os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. p. 303-318.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Estilos Motivacionais de Professores: Propriedades Psicométricas de um Instrumento de Avaliação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 19 n. 1, pp. 017-024, Jan-Abr 2003.

GULTEKIN, M.L. *The politics of practice: An analysis of one teacher's values, beliefs, and theories*. PhD Theses, University of Pennsylvania, U.S.A. 1995.

GWYN-PAQUETTE, C.; TOCHON, F.V. The role of reflective conversations and feedback in helping preservice teachers learning to use cooperative activities in their second language classrooms. *The Modern Language Journal*, 86, 204-226. 2002.

HABERMAS, J. *Conhecimento e Interesse*. Introdução e Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

HARRINGTON, S. C. *The nature of pre-service teacher's reflection through different kinds of reflective experiences and professional development contexts*. PhD Thesis, The Pennsylvania State University, U.S.A. 2001.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. 1995.

JANESICK, V. *An ethnographic study of a teacher's classroom perspective*. Unpublished doctoral dissertation. East Lansing, MI: Michigan State University. 1977.

_____. *An Ethnographic study of a teacher's classroom perspectives*. Research Series No. 33. East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching. 1978.

JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge. 2009.

_____. The vision versus the reality: The tensions of the TESOL practicum. In D. Freeman & J.C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 30-49). New York: Cambridge University Press. 1996.

_____. The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behaviour*, 24, 83-108. 1992

JOHNSON, N. M. *Teacher's theories and beliefs of literacy instruction: factors that shape beliefs and complexities that impact implementation of beliefs*. PhD theses, The University of Iowa, Iowa City, Iowa, U.S.A. 1998.

JOHNSON, R. T.; JOHNSON D. W. An overview of cooperative learning. In J. Thousand, R. Villa, & A. Navin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp. 31-44). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co. 1994.

____; JOHNSON, D. W.; HOLUBEC, E. Assigning students to groups. In D. W. Johnson, R. T. Johnson, & E. Holubec, (Eds.), *The nuts & bolts of cooperative learning* (pp.1-10). Interaction book company. 1994.

KAGAN, D. M Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90. 1992.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

LACEY, C. *The socialization of teachers*. London, England: Methuen. 1977.

LANTOLF, J. Sociocultural theory and second language learning. Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 78, 418-420. 1994.

____; APPEL, G. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. In J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 1-32). Norwood, NJ: Ablex Publishing. 1994.

LEONT'EV, A.N. *Activity, consciousness, and personality*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1978.

LITTLE, D. Tandem language learning and learner autonomy. In LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 37-44.

LORTIE, D. *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press. 1975.

MAGNO E SILVA, W. Autonomia no aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor?. IN: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.) *Educação de professores de línguas. Os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. p. 293-302.

MIERNICKI S. L.; HUKRIEDE J. *Intervention Types and the Perceptions of Academic Success of Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)*. 2006. (ED491456)

MINOR, L.C., ONWUEGBUZIE, A.J., WITCHER, A. E. & JAMES, T.L. Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research* 96 (2), pp. 116-127. 2002.

MIRANDA, N.A. de; SILVA, D. da. Estudo de Aspectos Profissionais dos Alunos do Ensino Superior Noturno de Administração de Empresas. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado FECAP - *Revista Administração on line* - v.3 no. 3 - 2002 (http://www.fecap.br/adm_online/art33/nonato.htm)

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986, p85-103

MONDADA, L. *A entrevista como acontecimento interacional: abordagem linguística e conversacional*. Campinas: Rua, pp 59-86, 1997.

MUNBY, T., RUSSEL, T., & MARTIN, A. K. Teacher knowledge and how it develops. In Richardson V., *Handbook of Research on Teaching* (4th ed.). Washington: American Educational Research Association. 2001.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), pp. 317-328. 1987.

O'LOUGHLIN, M. The influence of teachers' beliefs about knowledge, teaching and learning on their pedagogy: A constructivist reconceptualization and research agenda for teacher education. Philadelphia, PA: *Annual symposium of the Jean Piaget Society*. (ERIC document Reproduction Service No. ED 339679) 1989.

PAJARES, M. Teacher' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332. 1992.

PALONSKY, S. B. & JACOBSON, M. G. *Student teacher perceptions of elementary social studies: The social construction of curriculum*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. 1988.

PEACOCK, M. Pre-service ESL teacher's beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System* 29 (2), 177-195. 2001.

PERRENOUD, Ph. *Réformes scolaires et rénovations de la formation des enseignants : une introuvable synchronisation*. Communication au Symposium Les réformes en éducation, leur impact sur l'école e sur la formation des maîtres dans le cadre du Réseau Éducation-Formation (REF), Montréal, 25-26 septembre 1996. 1998.

PESSOA, R.R.; SEBBA, M.A.Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. IN: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Crenças e Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes. p. 43-64. 2006.

REINDERS, H. Technology and second language teacher education. In: A. Burns; J.C. Richards, (Eds.) *The Cambridge guide to second language teacher education*. USA: C.U.P. 2009, p. 230-237.

RICHARDS, J.C. Teachers' maxims in language teaching. *TESOL Quarterly*, 30, 281-296. 1996.

_____. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

_____. Beginning professionals 'metaphors in an early field placement. San Francisco, CA: *Annual Meeting of the American Educational Research*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 348353). 1992.

_____; HO, B.; GIBLIN, K. Learning how to teach in the RSA Certificate. In D. Freeman & J.C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 242-259). New York: Cambridge University. 1996.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: J. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd Edition. (pp. 102-119). New York: Macmillan. 1996.

____; ANDERS, P.; TIDWELL, D.; LLOYD, C., The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28 (3), pp. 559-586. 1991.

ROBINSON, P. C. *ESP today: a practioner's guide*. Centre for Aplied Language Studies. University of Reading. UK: Pretence Hall International, 1991.

ROGOFF, B. *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press. 2003.

ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass. 1968.

ROSS, D. B.; DRISCOLL R. *Test Anxiety: Age Appropriate Interventions*. Presentation made at the American Counseling Association Southern Region Leadership Conference: October 26th, 2006 in Huntsville, Alabama. (ED493897). 2006.

SAENGBOON, S. *Beliefs of Thai EFL teachers about communicative language teaching*. PhD theses, Indiana University, Indiana, USA. 2002.

SALOMON, G. (Ed.). *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press. 1993.

SCHMITZ, J.R. As associações estaduais de professores de língua estrangeira no Brasil e os discursos de alguns especialistas no campo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: uma reflexão para a próxima década. *Contexturas*. n.9. p. 37-54. 2006.

SHARP, R.; GREEN, A. *Education and social control: A study in progressive primary education*. London, Enlgand: Routledge & Kegan Paul. 1975.

SILVEIRA, R. S. *Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira em contexto de escola pública: foco na abordagem de ensino*. Tese de doutorado não publicada. Unesp, Araraquara, Brasil. 2002.

SINGH, G.; RICHARDS, J.C. Teaching and learning in the course room. In: A. Burns; J.C. Richards, (Eds.) *The Cambridge guide to second language teacher education*. USA: C.U.P., p. 201-208. 2009.

SMAGORINSKY, P.; COOK, L.S.; MOORE, C.; JACKSON, A.; FRY, P.G. Tensions in learning to teach: Accommodations and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55 (1), 8-224. 2004.

SO, S. To be a reflective teacher. *Canadian Modern Language Review*, vol. 53, p. 581-587. 1997.

STURM, L. A pesquisa-ação e a formação teórico-crítica de professores de línguas estrangeiras. IN: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Educação de professores de línguas. Os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. p. 339-350.

SWIDLER, A. *Talk of love*. Chicago: The University of Chicago Press. 2001.

TABACHNIK, B.R.; ZEICHNER, K.M.; DENSMORE, K.; ADLER, S.; EGAN, K. *The impact of the student teacher experience on the development of teacher perspectives*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York City (ERIC Document Reproduction Service No. ED 218 251). March, 1982.

____; ZEICHNER, K.M. The development of teacher perspectives: Final report. ERIC Document Service No. ED 266099.1985.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.13, p.5-24. 2000.

THOMPSON, S.; SMITH D. L. Creating highly qualified teachers for urban schools. *Professional Educator*, 27(1-2) p73-88. (EJ728483). 2005.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, n.6, vol.3, p.205-228. 1977

VERLOOP, N.; VAN DRIEL, J.; MEIJER, C. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, n. 35, vol. 5, 441-61. 2001

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Formação de professores de língua estrangeiras: olhando para o futuro. *Contexturas*. n.9. p. 55-62. 2006a.

____. Metodologia na investigação das crenças. IN: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Crenças e Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes. p. 219-231. 2006b.

____. *A prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas*. IN: ANAIS do IV Seminário de línguas estrangeiras (cd). Goiânia: UFG, p.70-77. 2005.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

VYGOTSKY, L.S. *Thought and Language*. Edited and Translated by Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar. USA: The Massachusetts Institute of Technology, 1962.

WATTS, R. J.; GUESSOUS, O. Civil Rights Activists in the Information Age: The Development of Math Literacy Workers. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), University of Maryland. *CIRCLE WORKING PAPER 50*. Georgia State University. (ED494033). 2006.

WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

WERTSCH, J. V. *Voices of mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1991.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1985.

YONEMURA, M. *A teacher at work*. New York: Teachers College. 1986.

YOUNG, D.; LEY K. Developmental College Student Self-Regulation: Results from Two Measures. *Journal of College Reading and Learning*, v36 n1, p60-80 (EJ739986). 2005.

VII. ANEXOS

4. ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Prática de Ensino de Língua Estrangeira (Inglês)

Profa. Gisele M. Simões

1º. Sem de 2007

Prezado aluno, para que eu possa conhecer mais sobre você e sobre o que você pensa a respeito de ensinar e aprender uma língua estrangeira, eu gostaria que você respondesse cuidadosamente as questões abaixo.

Apresentação dos alunos

Parte 1 – Biografia

1. Nome:
2. Idade:
3. Natural de: _____
4. Mora em: _____
5. Você viaja todos os dias para frequentar a faculdade? Sim () Não ()
6. Período em que estuda: diurno () noturno ()
7. Língua que cursa na faculdade de Letras: _____
8. Cursou o ensino fundamental em escola:

particular	Sim()	Não()
pública	Sim()	Não()
9. Cursou o ensino médio em escola:

Particular	Sim()	Não()
Pública	Sim()	Não()
10. Você escolheu o curso de Letras para: (mais de uma alternativa é possível)
 - Ser professor ()
 - Adquirir mais cultura ()
 - Ser secretário(a) bilíngue ()
 - Ser tradutor(a) ()
 - Ser pesquisador(a) ()
 - Outra razão () qual? _____
11. Você já é professor de:
 - Língua Portuguesa ()
 - Língua Estrangeira () Qual língua? _____
 - Literatura ()
 - Outra matéria () Qual? _____
 - Ainda não sou professor ()
12. Qual área do curso de Letras você mais se interessa nos estudos?

Língua Portuguesa ()

Língua Estrangeira ()

Linguística ()

Literaturas ()

Didática ()

13. Se quiser ser professor, pretende atuar em que área?

Língua Portuguesa ()

Língua Estrangeira ()

Literatura ()

Outra área () Qual? _____

Não quero ser professor ()

14. Se quiser ser professor, gostaria de ensinar no(a):

Ensino fundamental ()

Ensino médio ()

Escola de idiomas ()

Faculdade ()

Outro local () Qual? _____

Não quero ser professor ()

15. Classifique seu conhecimento de língua Inglesa ou Alemã de acordo com a língua que escolheu para cursar na faculdade de Letras, em:

1=ruim, 2=regular, 3=satisfatório, 4=bom e 5=muito bom

Inglês	1=Ruim	2=Regular	3=Satisfatório	4=Bom	5=Muito bom
Falar					
Ouvir					
Ler					
Escrever					

16. Classifique seu conhecimento em língua estrangeira, Inglês de modo geral em:

Básico ()

Intermediário ()

Avançado ()

Superior ()

17. Onde aprendeu a língua inglesa? (mais de uma alternativa é possível)

Na faculdade? ()

Em cursos particulares? ()

Com professores particulares? ()

Já viajou ao exterior? ()

Para onde? _____ Ficou quanto tempo nesse país? _____

Outros? () Qual? _____

18. Por quanto tempo estudou ou estuda essa língua estrangeira?

19. Atualmente, está matriculado em que ano na faculdade nessa língua estrangeira?

1°. () 2°. () 3°. () 4°. () 5°. ()

20. Você já frequentou algum curso de:

Linguística aplicada () Onde? _____ Por quanto tempo? _____

Ensino/Aprendizagem de línguas () Onde? _____ Por quanto tempo? _____

Didática () Onde? _____ Por quanto tempo? _____

Prática de Ensino () Onde? _____ Por quanto tempo? _____

Teoria da linguagem () Onde? _____ Por quanto tempo? _____

Nunca frequentei esse tipo de curso ()

Parte II – Classifique as afirmativas abaixo em:

1=discordo plenamente, 2=discordo, 3= concordo e 4=concordo plenamente

Sobre a aprendizagem

1. Nos dias de hoje é muito importante aprender uma língua estrangeira.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

2. Nos dias de hoje a única língua estrangeira para se aprender é o inglês.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

3. Nos dias de hoje é necessário aprender inglês por causa da globalização.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente ()

4. Nos dias de hoje é necessário aprender inglês para entrar no mercado de trabalho.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

5. Aprender uma língua estrangeira significa ter acesso à cultura do país.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

6. Aprender uma língua estrangeira significa ser mais compreensivo com as diferenças entre os indivíduos.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

7. Nos dias de hoje quem sabe falar mais de uma língua estrangeira tem um lugar garantido no mercado de trabalho.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

8. Na faculdade de Letras não se aprende a falar uma língua estrangeira.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

9. Na faculdade de Letras se aprende sobre gramática e redação de língua estrangeira.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

10. Para se aprender a falar uma língua estrangeira é necessário viajar ao exterior.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

11. É possível aprender a falar uma língua estrangeira mesmo estando em seu país natal.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

12. Para aprender uma língua estrangeira é necessário ter boa memória.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

13. Para se aprender uma língua estrangeira é necessário que o aprendiz desenvolva estratégias de aprendizagem.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

14. Para aprender uma língua estrangeira é necessário que o aprendiz tenha uma atitude positiva.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

15. Para aprender uma língua estrangeira é necessário que o aprendiz não seja tímido.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

16. Qualquer pessoa pode aprender uma língua estrangeira contanto que tenha dedicação.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

17. Uma pessoa mais idosa não consegue aprender uma língua estrangeira.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

18. Aprender língua estrangeira é absorver todo o conhecimento que o professor transmite.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

19. Para se aprender uma língua estrangeira é necessário repetir várias vezes a mesma estrutura.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

20. Aprender língua estrangeira é construir conhecimento.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

21. Aprender língua estrangeira é tentar falar nessa língua, se arriscando com frequência.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

22. O aprendiz de língua estrangeira deve ser corrigido logo que faça um erro para não se viciar nesse erro.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

23. O aprendiz de língua estrangeira comete erros e isso faz parte do processo de aprendizagem.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

Sobre o Ensino

24. Ensinar uma língua estrangeira é transmitir os conhecimentos que o professor possui.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

25. Para se ensinar uma língua estrangeira é necessário fazer com que os alunos repitam muitas vezes uma mesma estrutura.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

26. Em um curso de língua estrangeira o professor, como conhecedor dessa língua deve falar com mais frequência que os alunos.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

27. Num curso de língua estrangeira os alunos devem falar com mais frequência que o professor.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

28. Num curso de língua estrangeira o professor deve falar somente nessa língua estrangeira.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

29. O professor de língua estrangeira deve falar sempre que possível nessa língua estrangeira.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

30. O professor de língua estrangeira deve falar com seus alunos sempre na língua materna do aluno.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

31. O professor de língua estrangeira deve mesclar o uso de língua materna e língua estrangeira em sala de aula.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

32. O professor de língua estrangeira deve corrigir severamente um erro de um aluno.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

33. O professor de língua estrangeira deve avaliar o erro do aluno antes de corrigi-lo.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

34. O professor de língua estrangeira deve considerar o erro do aluno como parte do processo de aprendizagem.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

35. O professor deve preparar atividades em língua estrangeira para o que o aluno tenha voz e liberdade de expressão.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

36. O professor de língua estrangeira deve propiciar o trabalho em grupos.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

37. O professor de língua estrangeira deve ser o mediador entre os alunos e o conhecimento.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

38. O professor de língua estrangeira não deve dar muito tempo para que os alunos respondam as perguntas feitas por ele.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

39. O professor de língua estrangeira deve esperar pacientemente que os alunos respondam as questões propostas.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

40. O professor de língua estrangeira deve esperar que os alunos realizem as atividades com calma.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

41. O professor deve saber as respostas de todas as perguntas feitas pelos alunos.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

42. O professor de língua estrangeira deve manter a disciplina em sala de aula.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

43. O professor de língua estrangeira deve propiciar um ambiente de aprendizagem motivante.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

44. O professor é a pessoa mais importante dentro da sala de aula.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

45. Os alunos são as pessoas mais importantes dentro da sala de aula.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

46. O conteúdo a ser ensinado é o mais importante dentro da sala de aula.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

47. O uso de tecnologia é muito importante para o ensino.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

48. O uso de tecnologia é muito importante para o ensino, mas não é possível usá-lo nas escolas particulares de ensino fundamental e médio.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

49. O uso de tecnologia é muito importante para o ensino, mas não é possível usá-lo nas escolas públicas de ensino fundamental e médio.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

Sobre o estágio

50. O estágio em língua estrangeira deve ser feito em escolas públicas de ensino fundamental e médio.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

51. O estágio deve contemplar observação de aulas em escolas públicas.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

52. O professor responsável pelo estágio deve propiciar momentos de discussão sobre as experiências vividas pelos professores em formação.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

53. Discussões e Reflexões, em sala de aula, sobre as experiências vividas pelos professores em formação são desnecessárias.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

54. O professor responsável pelo estágio deve dar oportunidade para que os professores em formação que têm experiência em docência relatem essas experiências.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

55. O estágio deve conter uma parte de discussões teóricas sobre ensino/aprendizagem.

1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

56. Discussões teóricas sobre ensino/aprendizagem, durante o estágio, são desnecessárias.
1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()
57. O professor responsável pelo estágio deve supervisioná-lo.
1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()
58. O professor responsável pela disciplina deve escolher os alunos para quem os professores em formação devem ensinar.
1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()
59. Os professores em formação devem ter plena liberdade na escolha dos alunos para quem querem ensinar.
1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()
60. O estágio em língua estrangeira deve ser somente de observação com entrega de relatório no final do estágio.
1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()
61. Os professores em formação não devem ter liberdade na escolha do material didático que vão usar com seus alunos.
1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()
62. Os professores em formação devem ter liberdade na escolha do material didático que vão usar com seus alunos.
1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()
63. As discussões sobre ensino/aprendizagem podem ser feitas, também, via *internet* através de um *site* com um fórum de discussões.
1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()
64. Discussões sobre ensino/aprendizagem feitas via *internet* através de um *site* com um fórum de discussões são desnecessárias.
1=discordo plenamente() 2=discordo() 3=concordo() 4=concordo plenamente()

- **Faça outros comentários que julgar importante que seu professor de PELE (Prática de Ensino de Língua Estrangeira) saiba.**

Obrigada por ter respondido o questionário.

Profa. Gisele Maria Simões

Prática de Ensino de Língua Estrangeira I e II (Inglês)

(questionário desenvolvido por Gisele Maria Simões)

5. ANEXO 2 – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA 1

Entrevista

- 1) Nome
- 2) Curso
- 3) Eu gostaria de saber um pouco sobre sua escolaridade. (onde estudou?)
- 4) E agora sobre a aprendizagem de língua estrangeira? (onde estudou? Por quanto tempo?)
- 5) Como eram seus professores de língua estrangeira? Descrição deles. Tem um ou alguns que você lembra mais por algum motivo especial?
- 6) Tabela de proficiência
- 7) Questionário (explorar o questionário individualmente)
 - Falar sobre o querer ser professor (ou não querer).
 - Definir ensino aprendizagem/aprendizagem
 - O porquê de aprender/ensinar língua estrangeira
 - Definir língua/linguagem

6. ANEXO 3 – ROTEIROS PARA RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO E REGÊNCIA

Os roteiros de observação e de regência foram organizados a partir de roteiros apresentados pela Profa. Dra. Rosângela Sanches da Silveira.

ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

ROTEIRO 1 FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1. Dados gerais da escola

- Nome da Escola
- Endereço (rua, bairro, complemento)
- Telefone Nível de ensino (ensino médio, fundamental, alfabetização de adultos, classe especial, etc)
- Períodos de aula:

2. Caracterização do espaço físico

- Caracterização do espaço físico da escola: salas de aula, sala ambiente (que recursos e materiais estão disponíveis), laboratório, biblioteca, sala de vídeo, sala de artes, sala de multi-meios, etc (descrever o tipo de construção, estado de conservação, infra-estrutura, equipamentos).
- Caracterização do bairro onde se situa a escola: se é periferia ou centro, classe social.

3. Quadro docente

- Número total de professores de Língua Inglesa.
- Número de coordenadores na área.
- Nível de formação dos professores.
- Carga horária média desses professores
- Oferta pela escola de cursos de atualização/capacitação para professores?

4. Quadro discente: perfil do aluno

- Número de alunos (total da escola)
- Condições sócio-econômicas e sócio-afetivas
- Estrutura familiar Aluno especial
- Procedência dos alunos (bairro/cidade/Estado)

5. Aspectos pedagógicos

- Proposta pedagógica e objetivos da escola em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

- Informações sobre índice de evasão e repetência
- Serviços. extras prestados aos alunos na área de Língua Inglesa (há atendimento pedagógico, aulas de reforço, oficinas, etc ?) .

(Obs: Esta é apenas. uma sugestão de roteiro, que poderá ser ampliada ou modificada em função da característica/especificidade de cada escola em que se realiza o estágio)

ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

ROTEIRO 2 ITENS PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS

A) Plano de aula proposto pelo professor.

1. Conteúdo desenvolvido na aula.
2. Objetivo(s) da aula.
3. Atividade(s) proposta(s) para os alunos.
4. Materiais didáticos utilizados/produzidos pelo professor.
- 5.Procedimentos e técnicas utilizadas pelo professor para o desenvolvimento dos conteúdos propostos.
6. Recursos didáticos utilizados pelo professor para desenvolver a(s) atividade(s).
7. Instrumento(s) de avaliação do conteúdo ensinado.

B) Ensino-aprendizagem do conteúdo proposto.

8. Você achou que os alunos apresentaram dificuldades em desenvolver as atividades propostas pelo professor? Em caso afirmativo, explicita essas dificuldades e o modo como o professor procurou resolvê-las.
9. Sugestões para aprimorar o desenvolvimento do conteúdo proposto.

C) Interação/ atitudes dos alunos no desenvolvimento da atividade.

10. Relate sua percepção sobre o grau de envolvimento/motivação dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas pelo professor.
11. Descreva o processo de interação professor/aluno durante a atividade.
12. Outras observações, caso julgue necessário.

ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

ROTEIRO 3 ENTREVISTA COM O PROFESSOR

- 1- Nome: Idade:
- 2- Em quais escolas leciona atualmente?
- 3- Leciona português também?
- 4- Em quais níveis de ensino leciona?
- 5- Quais os períodos em que leciona? 6- Há quantos anos está dando aula?
- 7- Você tem nível superior? Onde cursou?
- 8- Você tem habilitação para lecionar inglês?
- 9- Fez algum curso particular de inglês? Por quanto tempo?
- 10 - Por que você optou por fazer faculdade de Letras?
- 11- Você acha que a fundamentação teórica e pedagógica que recebeu na faculdade foi suficiente para elaborar suas aulas?
- 12.,. Quando você se formou era sua primeira intenção dar aulas de inglês?
- 13- Se não era sua intenção dar aulas de inglês, você acha que mesmo assim está se saindo bem?
- Você gosta do que faz? Gostaria de mudar de profissão?
- 14- Você acha importante ser professor?
- 15- Você tem algum tempo reservado para o estudo da disciplina que leciona?
- 16- Costuma ler trabalhos a respeito do ensino de língua inglesa?
- 17- Você participa de encontros de professores, palestras, seminários; enfim, procura se especializar de alguma forma? Considera isto importante?
- 18- E com relação ao ensino de inglês, você acha importante ensiná-lo? Por quê?
- 19- Quais são seus objetivos em relação ao ensino-aprendizagem de inglês no ensino fundamental?
- E no ensino médio?
- 20- Você faz o planejamento do curso? Você defini os objetivos de cada aula?
- 21- Como você define/estabelece os conteúdos do curso?
- 22- Você acha que seus alunos estão motivados para aprender inglês?
- 23- O que você acha do desempenho dos seus alunos em sala de aula até o momento?
- 24- Fale sobre alguma atividade que você desenvolve ou desenvolveu com seus alunos na qual obteve bons resultados.. I 25- Como os outros professores da escola vêem o ensino de inglês e o trabalho que você desenvolve?
- 26- Quais instrumentos de avaliação você utiliza?
- 27- Você adota algum livro didático? Qual? Você o considera um bom material didático? oram os resultados?
- 28- Conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira e os Temas Transversais?
- Como teve acesso a eles? De modo geral, como os avalia?
- 29- O que você pensa sobre a proposta de trabalho com os Temas Transversais inseridos no ensino de língua inglesa? Você já aplicou alguma atividade incluindo com os temas?
- 30- Qual sua opinião sobre a escola de um modo geral?
- 31- Para finalizar, que tipo de apoio gostaria de receber dos estagiários no seu trabalho. No que você acha que poderíamos contribuir para suas aulas?

ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS**ROTEIRO 4**
Questionário dos alunos

1- Você gosta de inglês?

☐ gosto muito ☐ gosto ☐ gosto pouco ☐ não gosto

2- Você estuda ou estudou inglês em alguma escola de inglês particular?

☐ sim Por quanto tempo:..... ☐ não

3- Você gosta das aulas de inglês desta escola?

☐ gosto muito ☐ gosto ☐ gosto pouco ☐ não gosto

4- O que você mais gosta de estudar nas aulas?

5- O que você não gosta estudar nas aulas?

6- O que você gostaria de aprender em inglês que você não aprendeu ainda?

7- Que tipo de material didático você gostaria que o seu professor utilizasse mais?

☐ letras de música ☐ fitas de vídeo ☐ livros didáticos ☐ notícias de jornais e revistas ☐ outros. Quais?

8- Como você avalia seu professor?

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular Justifique sua resposta:

9- Você acha que aprender inglês é importante?

☐ sim ☐ não

Justifique sua resposta:

10- Quais sugestões você daria para tornar suas aulas de inglês mais interessantes? '

11- O que você acha da sua escola de um modo geral?

Quais os pontos positivos?

Quais os pontos negativos?

ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

ROTEIRO 5 Relatório de Estágio (Observação)

- 1- Caracterização da Escola (dados gerais sobre a escola: nome, endereço, ensino regular, nível fundamental, médio, escola de idiomas (quais idiomas), número aproximado de alunos, professores, se existe coordenador na área, estado de conservação do prédio, infra-estrutura oferecida e outros dados observáveis.)
- 2- Perfil do professor observado (descrição a partir dos dados da entrevista e observação de aulas)
- 3- Perfil dos alunos (dados do questionário e observação de aulas)
- 4- Observação das aulas (especificar o período de observação, as classes observadas e os outros itens do roteiro de observação).
- 5- Abordagem de ensino adotada pelo (s) professor(es) (baseada no planejamento das aulas, seleção e produção de materiais didáticos, atividades apresentadas, envolvendo procedimentos, técnicas e recursos e avaliação). A análise de abordagem deve ser justificada através dos dados coletados durante a observação das aulas)
- 6- Apoio oferecido ao professor (sua colaboração como estagiário)

Prática de Ensino de Língua Estrangeira (Inglês)
--

Profa. Gisele M. Simões

Estágio de Regência – Roteiro 1 Projeto de Curso – Modelo

A. Plano de Curso

1. Apresentação (Descrever em linhas gerais o tipo de curso a ser ministrado)
2. Trabalho docente
 - Objetivos
 - Procedimentos para o desenvolvimento do trabalho
3. A Disciplina
 - Público Alvo
 - Carga Horária
 - Objetivos Gerais
 - Conteúdo Geral
 - Metodologia
 - Critérios de Avaliação

4. Resultado Esperado

5. Bibliografia

B. Planejamento de Curso (Descrição detalhada do cronograma)

1. Cronograma Semanal

Aulas/duração	Conteúdo (tópicos, duração de cada tópico)	Procedimentos/Recursos Didáticos e Materiais	Avaliação
1. 16/03/2006 Das 14h às 16h40 (2h e 40)	- Apresentação do professor dos alunos (40 min) - Mooddle - Divisão em grupos	- Questionário - Começo da elaboração do mini-curso, discussão no grupo com o auxílio do professor	Participação/frequência em aula
2.			

Prática de Ensino de Língua Estrangeira (Inglês)

Profa. Gisele M. Simões

Estágio de Regência – Roteiro 2

Plano de Aula – Modelo

Aula:

Classe:

Data:

Tema Central: Essa será uma aula sobre o quê? O tema central será definido com base no seu plano e planejamento de curso, por exemplo, se a metodologia empregada no seu plano for comunicativa o tema central de uma aula poderá ser: falar sobre esportes.

Objetivos Específicos: Falar de maneira específica que ponto sobre esportes irá enfocar: esportes de inverno, esportes de verão, esportes que mulheres fazem, etc?

Conteúdo: Que funções comunicativas podemos destacar quando falamos em esportes? Que habilidade linguística queremos enfatizar nessa aula?

Metodologia: Qual será a metodologia empregada nessa aula? Comunicativa? Sócio cultural? Estrutural? Áudio lingual? Outras?

- **Procedimentos:** Quais serão os procedimentos que utilizará nessa aula? Utilizará exercícios para preenchimento de lacunas? Utilizará jogos? Exercícios de interação entre os alunos? Trabalhos em grupo? Outros?

- **Materiais Didáticos:** Quais matérias didáticos utilizará? Livro didático, exercícios desenvolvidos pelo professor, textos literários, recortes de jornal, dicionário, mapas?

- **Recursos Materiais:** Retro-projetor? Lousa e giz? Cópias já prontas com os exercícios? Projeção de filmes? Gravador? Outros?

Instrumentos de Avaliação: prova escrita? Prova oral? Participação dos alunos em sala de aula? Provinhas rápidas (“Quiz”)? Seminários? Teatro? Outros?

Prática de Ensino de Língua Estrangeira (Inglês)
--

Profª. Gisele M. Simões

Estágio de Regência – Roteiro 3

Roteiro para Relatório

1. Descrever projeto de mini-curso. (anexar projeto, plano de aulas e materiais usados nas aulas)
2. Analisar comparativamente os objetivos pretendidos e alcançados no estágio de forma geral.
3. Analisar criticamente um aspecto de suas aulas. (Comparação entre o que você pretendia fazer e o que fez realmente)
4. Descrever criticamente qual foi a atividade **mais** produtora e motivadora para o aluno. (relato breve, anexar atividade se julgar possível)
5. Descrever criticamente qual foi a atividade **menos** produtora e motivadora para o aluno. (relato breve, anexar atividade se julgar possível)
6. Dificuldades encontradas durante a realização do estágio de regência. (Da confecção até a execução do projeto: o que não deu certo)
7. Facilidades encontradas durante a realização do estágio de regência. (Da confecção até a execução do projeto: o que deu certo)
8. Conclusão. (avaliação do estágio: análise geral, se foi negativo ou positivo, questões de tempo suficiente ou insuficiente, aproveitamento pelos alunos que assistiram às aulas dadas pelos alunos do estágio, importância desse estágio para o professor em formação, e outros comentários que julgar pertinente)

7. ANEXO 4 – TÓPICOS E NÚMEROS DE PARTICIPANTES NOS FÓRUNS DO MOODLE

Fóruns para atividades de aprendizagem			
	Fórum	Descrição	Número de participantes
1	<u>Vem Dançar</u>	Queridos alunos,	<u>12</u>
		Após ter assistido o filme, por favor, escreva aqui, quais são os princípios educacionais que o filme aborda. Esses princípios serão o lema do nosso curso/estágio.	
		Obrigada	
		Gisele	
2	<u>Programa e Cronograma</u>	Queridos alunos,	<u>2</u>
		Escrevam aqui, suas dúvidas, sugestões e comentários sobre o Programa e Cronograma de Prática de Ensino de Língua Estrangeira II (Inglês e Alemão).	
		Abraços	
		Gisele	
3	<u>Projeto de Curso</u>	Queridos alunos,	<u>0</u>
		Deixem aqui registrado suas dúvidas e comentários sobre como fazer o Projeto de Curso, ok?	
		Abraços	
		Gisele	

4	<u>Sites</u> <u>Educacionais</u>	Queridos alunos, Compartilhem com seus colegas os sites que encontraram e que podem efetivamente usar para preparar suas aulas. Obrigada Gisele	<u>7</u>
5	<u>Dificuldades</u> <u>com Alunos</u>	Se vocês têm alguma dificuldade com os alunos expressem suas angústias aqui.	<u>3</u>
6	<u>Primeira</u> <u>aula</u>	Queridos alunos, Por favor, deixem aqui a impressão, façam comentários e possíveis sugestões sobre a primeira aula que deram nos mini-cursos ou em outros cursos em que estejam atuando em regência, e cujos planos de aula foram apresentados no dia 11 de abril de 2007. Obrigada Gisele	<u>6</u>
7	<u>Segunda</u> <u>aula</u> <u>ministrada</u>	Deixem aqui registrado seus comentários e sugestões sobre a segunda aula ministrada por vcs. Obrigada Gisele	<u>5</u>
8	<u>Terceira</u> <u>Aula</u>	Por favor, registrem aqui os comentários e sugestões sobre a terceira aula dada.	<u>3</u>

		Abraços	
		Gisele	
9	<u>Quarta aula</u>	Por favor, registrem aqui os comentários e sugestões sobre a quarta aula dada.	<u>2</u>
		Abraços	
		Gisele	
10	<u>Quinta aula</u>	Por favor, registrem aqui os comentários e sugestões sobre a quinta aula dada.	<u>1</u>
		Abraços	
		Gisele	
11	<u>Sexta aula</u>		<u>0</u>
12	<u>Sétima aula</u>		<u>0</u>
13	<u>Oitava aula</u>		<u>0</u>
14	<u>Nona aula</u>		<u>0</u>
15	<u>Décima aula</u>		<u>0</u>
		Façam quaisquer comentários que julgarem pertinentes com relação à percepção geral que tiveram nesse curso/estágio.	
	<u>Avaliação</u>		<u>0</u>
		Se ainda tiverem dúvidas também façam.	
		Obrigada	
		Gisele	

8. ANEXO 5 – PROGRAMA DE CURSO (ESTÁGIO)

Prática de Ensino de Língua Estrangeira II (Inglês) - Estágio

Profa. Gisele M. Simões

2007

1. Objetivos Gerais

Compreender através das atividades práticas, leituras de textos e discussões em sala de aula estratégias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para os ensinos fundamental e médio.

2. Objetivos Específicos

Os alunos devem participar em estágios de observação e regência de aulas.

- Mini-cursos serão preparados pelos alunos.
- Materiais didáticos serão adaptados e confeccionados.
- Micro-aulas e seminários serão apresentados pelos alunos.

2.1 Estratégias de Ensino

- Desenvolvimento de estratégias de ensino para as quatro habilidades (falar, escrever, ler e ouvir).
- Utilização de recursos didáticos para preparação das aulas.
- Adaptação de materiais didáticos, já existentes, de acordo com as necessidades dos alunos.
- Uso da Internet como um recurso didático.
- Participação no fórum de discussão (*Moodle*).
- Inclusão de tecnologias em sala de aula.

2.2 Prática Reflexiva

- Refletir sobre atitudes pessoais em relação ao grupo e aos alunos.
- Refletir sobre a observação de aulas e sobre as aulas dadas, individualmente e em grupo.
- Refletir sobre a prática relacionada com teorias de ensino.
- Refletir sobre o desenvolvimento de autonomia do profissional no mercado de trabalho e onde procurar recursos para solucionar os problemas existentes.

3. Metodologia e Organização das aulas

Os encontros serão das 14h00 às 17h00, às quartas-feiras. As aulas serão divididas entre preparação e realização de mini-cursos. A abordagem privilegiada para tanto será a sócio-cultural, portanto o trabalho em grupo, a troca de experiência e a reflexão serão amplamente encorajados.

Um instrumento computacional será também utilizado como forma de discussão sobre as experiências entre o grupo.

As atividades incluirão:

- discussões entre pequenos grupos e a classe toda.

- demonstração de estratégias de ensino.
- micro-aulas.
- discussão sobre estratégias de ensino.
- entrega de relatórios.
- participação no fórum (*Moodle*)

4. Recursos Didáticos e Materiais

O uso de recursos tecnológicos como computador, “data show”, retro-projetor poderão ser utilizados.

5. Cronograma Semanal

Aulas/duração	Tópicos/Atividades	Atividade para a próxima aula (tarefa)
Semana 1 (14/03/07)	- Apresentação do professor e dos alunos - <i>Moodle</i> - Divisão dos grupos de trabalho (inglês e alemão) - Estágio de observação (roteiros 1 a 5) - Estágio de regência (roteiros 1 a 3) - Mini-curso	- trazer livro didático ou outros materiais para a preparação do mini-curso. - trazer impresso os roteiros para estágio de observação e regência.
Semana 2 (21/03/07)	- Apresentação de material didático pesquisado - desenvolvimento do plano de curso	- busca de <i>sites</i> na Internet sobre o ensino de línguas. - participação no fórum de discussão
Semana 3 (28/03/07)	- apresentação dos planos de cursos	- participação no fórum.
Semana 4 (04/04/07)	- apresentação de atividades previamente preparadas e discussão sobre as atividades. - início do mini-curso (matriculas)	- participação no fórum.
Semana 5 (11/04/07)	- discussões/reflexões sobre o mini-curso	- participação no fórum.
Semana 6 (18/04/07)	- discussões/reflexões sobre o mini-curso	- participação no fórum.
Semana 7 (25/04/07)	- discussões/reflexões sobre o mini-curso	- participação no fórum.
Semana 8 (02/05/07)	- discussões/reflexões sobre o mini-curso	- participação no fórum.
Semana 9 (09/05/07)	- discussões/reflexões sobre	- participação no

	o mini-curso	fórum.
Semana 10 (16/05/07)	- discussões/reflexões sobre o mini-curso	- participação no fórum.
Semana 11 (23/05/07)	- discussões/reflexões sobre o mini-curso	- participação no fórum.
Semana 12 (30/05/07)	- discussões/reflexões sobre o mini-curso	- participação no fórum.
Semana 13 (06/06/07)	- discussões/reflexões sobre o mini-curso	- participação no fórum.
Semana 15 (13/06/07)	- discussões/reflexões sobre o mini-curso	- participação no fórum.
Semana 16 (20/06/07)	- finalização do mini-curso	
Semana 17 (27/06/07)	- entrega de relatórios	

6. Avaliação

A avaliação será feita a partir de:

- participação comprovada nos estágios de observação;
- participação na regência de aulas;
- participação na preparação de curso e materiais didáticos;
- participação no fórum de discussão (*Moodle*);
- redação de diário;
- entrega do relatório de observação;
- entrega do relatório de regência.