

**O PAPEL DOS ESTUDOS SOBRE CRENÇAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
DE LE**

Carla Pereira de Oliveira¹

RESUMO

As crenças podem ser componentes fundamentais no ensino de línguas e na formação de professores de línguas. Pesquisas acerca das crenças têm apresentado várias implicações para a formação de professores. Diante dessas considerações, este estudo procurou analisar as crenças de professores em serviço, professores pré-serviço e professores formadores, bem como identificar possíveis influências destas no processo de formação do professores de LE.

Palavras-chave: crenças, formação de professores de LE.

INTRODUÇÃO

A problemática em torno da formação de professores é antiga, bem como demais estudos relacionados a esse tópico. No entanto, quando se fala de professores de línguas estrangeiras (doravante LE) especificamente, percebe-se que os estudos acerca de sua formação são bem mais recentes e que muitos aspectos necessitam ser investigados. Artigos que resgatam a história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil assinalam a década de 30, como um marco de mudança no ensino de LE, especificamente Leffa (1999) e Almeida Filho (2001).

No entanto, a formação de professores de LE, como linha de pesquisa na Linguística Aplicada (LA), apresenta uma história mais recente. O processo interacional em sala de aula destacou-se como objeto de investigações, a partir das quais emergiram outras (Moita Lopes, 1996), fazendo surgir no Brasil em meados de 1990, tal linha de pesquisa (Gil, 2005). Esse fato veio reforçar o caráter interdisciplinar da LA, que nas palavras de GIL (2005) criam “uma nova

transformação transdisciplinar da área, onde novas questões (por exemplo, as educacionais) começam a ter mais peso” (p. 174).

Diante dessa condição de área de pesquisa relativamente nova, no Brasil e no mundo, justifica-se a necessidade de mais pesquisas sobre a formação de professores de LE, considerando a complexidade das questões envolvidas e, principalmente, o fato de que muitos desses aspectos merecem um maior aprofundamento investigativo.

Gil (2005) apresenta um mapeamento sobre os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. O artigo que visa situar o leitor, demonstra como vem crescendo o interesse de pesquisadores brasileiros, principalmente do centro do país, por essa área. Segundo a autora, os focos investigativos mais comuns são principalmente: (1) formação de professores e prática reflexiva/consciência crítica; (2) formação de professores e crenças; (3) formação de professores e construção da identidade profissional. Além desses, aparecem outros tópicos, como: a formação de professores e (a) novas tecnologias, (b) gêneros textuais, (c) leitura/letramento e (d) ideologias.

Nosso foco investigativo situa-se na formação de professores e crenças, tendo como objetivo principal deste trabalho a necessidade de evidenciar, descrever e caracterizar as crenças de professores de LE que possivelmente podem influenciar nesse processo de formação.

As crenças se configuram, assim, como um dos elementos importantes para a compreensão do que acontece em sala de aula, uma vez que elas têm um grande impacto na imagem que os professores trazem de si e também na forma com que explicam suas práticas (Johnson, 1994), a fim de desvendar um pouco do que acontece nesse processo.

Neste trabalho enfocarei o que são crenças e qual a influência delas na formação dos professores de LE. Traçando a trajetória desta nova linha de pesquisa dentro da LA, para fazer isso, será necessário esboçar as pesquisas recentes sobre as crenças dos professores em serviço, dos professores pré-serviço e dos professores formadores e suas possíveis implicações no processo de formação dos professores de LE.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE

Formar indivíduos capazes de exercer a cidadania conscientemente é um dos objetivos da educação. Todavia, as políticas educacionais nem sempre estão direcionadas para isso, pois são afetadas por políticas econômicas e sociais. A linguagem é de extrema importância para a articulação desse saber conscientizador, colocando a Linguística Aplicada (LA) em evidência.

Muitos linguistas aplicados preocupam-se com o progresso de uma conscientização linguística, “tanto em relação à língua enquanto sistema, quanto em relação à língua enquanto meio de comunicação socialmente construído” (Celani, 2000, P. 21). A questão de formação de professores constitui importante fator em uma política educacional.

Os professores que atuam em cursos de graduação devem se preocupar em preparar futuros professores para tratar com questões ligadas ao entendimento da linguagem como socialmente construída. A reflexão do professor sobre o seu próprio processo de aprendizagem desenvolverá a compreensão crítica de seu trabalho como educador (Celani, 2000).

O professor em serviço deve estar continuamente procurando melhorar sua prática, suprimindo carências de sua capacitação. Nos programas de pós-graduação encontra-se o ponto mais alto da formação do professor. É aí que as investigações sobre problemas inerentes à linguagem inserida no contexto social se dão e seus resultados possibilitam o desenvolvimento de profissionais em vários níveis de ensino.

O número de estudos sobre formação de professores é crescente (Almeida Filho, 2000; Barcelos, Batista e Andrade, 2004; Telles, 2002b, dentre outros), comprovando a importância que pesquisadores da área de educação e LA dedicam ao tema.

O ensino e a aprendizagem de línguas passaram por mudanças ao longo dos anos. A formação de novos professores, até a década de 70, centrava-se muito no treinamento desses profissionais para a utilização do melhor método (Almeida Filho, 2005). Na década de 80, os processos internos de aquisição e fatores afetivos que interferem na aprendizagem começaram a ser explorados. Na década seguinte, o método deixou de ser o principal item na formação de professores, havendo maior

interesse pela interação dos agentes da aprendizagem e do ensino (Almeida Filho, *op. Cit.*).

Segundo Almeida Filho (2002), uma formação verdadeira, que prepara para o cotidiano profissional e para a condução do processo real de ensinar línguas, deveria preocupar-se em formar profissionais competentes e competitivos na área, trabalhando aspectos de sua cultura geral, flexibilidade, capacidade de resolver problemas, que estejam em constante evolução. Deveria, da mesma forma, desenvolver uma compreensão da importância da linguagem na educação formal e geral.

Apesar disso, o que se vivencia é o crescimento do número de cursos em instituições que oferecem um ensino de baixa qualidade, autorizados pelo MEC. Cursos com carga horária variada, e disciplinas pouco relevantes para a formação de professores de LE, dentre outros fatores, contribuem para a formação de profissionais despreparados, que, muitas vezes, buscam nada mais que um diploma.

O curso de Letras (licenciatura) oferece as disciplinas específicas para a formação básica do futuro professor de línguas como Didática, Estágio Supervisionado e estudo da língua estrangeira escolhida, mas, para Paiva (2004),

[...] a situação da formação do professor em nossa área é muito precária, apesar do empenho das Instituições de Ensino Superior em melhorar as instalações e ampliar a contratação de docentes mais qualificados. Os projetos pedagógicos são ainda muito tradicionais e a maioria apresenta ementas e bibliografias defasadas. (p.193)

A autora admite que houve avanços nos cursos de Letras, mas ainda há pontos a serem revistos. No que tange à organização didático-pedagógica, a maioria dos currículos ainda é organizada de modo tradicional, com disciplinas que não refletem os avanços em nossa área. Os objetivos e o perfil do egresso não são coerentes, a bibliografia base é defasada e nem sempre há uma conexão entre teoria e prática. A metodologia ainda coloca o professor na posição central de transmissor do conhecimento e,

os projetos de estágio seguem o velho modelo de observação e regência sem ação-reflexão-ação, sem utilização de tecnologias de informação e comunicação, sem articulação com projetos de educação continuada, sem orientação e acompanhamento sistemáticos (Paiva, *op.cit.*, p. 194)

As diretrizes curriculares para os cursos de Letras (2001), dentre outras estruturas flexíveis, definem que os cursos de graduação da área deverão priorizar a

abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno, deixando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

O que se evidencia por meio de uma análise de currículos de cursos de Letras é que já na própria denominação há diferenças. Enquanto algumas instituições simplesmente graduam alunos em Letras, outras utilizam divisões habilitando em Letras – Inglês, Língua Portuguesa e Inglesa e respectivas Literaturas, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Letras Tradução – Inglês, para citar algumas. Essa flexibilidade na organização do curso gera várias diferenças de currículo.

A parte de metodologia do ensino de LE, que particularmente nos interessa, recebe nomes e cargas horárias diferentes (Língua Inglesa IV: Aquisição de Inglês como Segunda Língua – 75h; Abordagem e Método do Ensino da Língua Inglesa – 120h; e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa – 40h), o que nos faz imaginar como essa disciplina fundamental para os futuros professores da área vem sendo trabalhada.

Esse é o chamado “fosso” ao qual se refere Paiva (2003) em sua discussão sobre a formação pedagógica dos professores de língua. Parece haver um vácuo entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas, o que causa uma formação precária desses professores nos cursos de Letras no país. Conteúdos de didática, prática de ensino e orientação de estágio não promovem reflexões teóricas e atividades práticas o suficiente para a formação do docente em cada área.

Por meio da reflexão sobre sua prática e por meio de leituras na área de ensino/aprendizagem, pode ocorrer uma melhor formação do futuro professor. “A começar pela compreensão de suas crenças logo no início do curso de Letras e prosseguir com uma formação continuada, o professor pode se reconhecer na sua prática pedagógica” (Garbuió, 2006, p. 102).

Em sua avaliação dos cursos de Letras e da formação do professor com base na Lei de Diretrizes e Bases, Paiva (2004) menciona que, segundo essas diretrizes,

[...] os profissionais em Letras devem ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais. Deles se esperam múltiplas competências e habilidades para atuarem como professores pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de texto, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades. (p. 5)

A mesma autora destaca algumas competências que considera mínimas para a formação do professor na área de Letras, dentre elas, o domínio dos conteúdos básicos transmitidos no ensino fundamental e médio; domínio de métodos e técnicas pedagógicas; capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras (Paiva, *op. cit.*).

Em outro artigo, Paiva (2003) conclui que os conteúdos de didática, prática de ensino e estágio supervisionado não incluem reflexões teóricas e atividades práticas necessárias para a formação do professor, e constata que “a parte do currículo dedicada à formação do professor é praticamente inexistente e, em muitos casos, é de competência de departamentos de educação, que não produzem reflexões sobre o ensino de línguas.” (p. 65)

Já Almeida Filho (2000) menciona três dimensões de competências do professor: a lingüístico-comunicativa, a aplicada e a formativo-profissional. A primeira refere-se aos conhecimentos, capacidade comunicativa e habilidade específicas sobre a língua-alvo. A segunda está ligada ao fazer, e não simplesmente saber. Aqui, o autor sugere a inclusão de pelo menos dois semestres de LA nos currículos de cursos de Letras para que sejam criadas bases para as mudanças conceituais e da prática profissional de acordo com conceitos discutidos. A terceira e última competência está ligada à consciência que o professor desenvolve sobre seu valor real e potencial como profissional e acrescenta que esta seria uma “competência mobilizadora das outras no sentido de que um crescimento nela propicia maiores condições de engajamento do profissional em esforços por crescer nas outras competências previstas no modelo” (p. 43).

Em estudo feito por Pessoa e Sebba (2006), os resultados evidenciaram que é na prática que o desenvolvimento do professor se dá com melhores resultados, e não “no campo dos princípios e concepções gerais sobre ensinar e aprender, como assume a maioria dos programas de formação inicial e continuada” (p. 61). Os programas deveriam, portanto, segundo as autoras, retirar da prática o insumo teórico, utilizando a reflexão como forma de explicitar crenças de acordo com o contexto em que os professores atuam.

A pesquisa realizada por Basso (2006) com os alunos da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado é um exemplo de que a união entre o saber

acadêmico e a prática efetiva pode levar a discussões iluminadoras e ao real crescimento de futuros professores de línguas. Dados da pesquisa mostram que coincidem as crenças dos alunos-professores e dos professores sobre o que é ser um bom professor de LE. Isso demonstra que o ensino de LE pode seguir os mesmos padrões do passado, mesmo que professores tenham formação inicial mais sólida. Segundo Basso (*op. cit.*),

uma formação inicial adequada é aquela capaz de transformar as crenças primárias do aluno-professor, trazidas para a graduação, em teorias do conhecimento, teorias de ensino, dando-lhe condições de analisar e de explicar sua prática com plausibilidade, de tentar novos caminhos, norteados agora por novas compreensões, tanto teóricas quanto do que seja ser professor de língua inglesa no atual contexto brasileiro, consciente de seus limites, mas do seu potencial para sempre aprender com o mundo, com os outros, com seus alunos. (p. 78)

A formação de profissionais na área de ensino de línguas caminha lentamente rumo ao equilíbrio, mas ainda precisa de revisões para formar profissionais competentes e competitivos (Almeida Filho, 2000). O mesmo autor aponta para um “renascimento de interesse público pela área da linguagem” o que pode nos trazer certo otimismo com relação à atenção e importância reservadas a nós, atuantes na área, e a futuros colegas.

2 CONCEITUANDO CRENÇAS

O conceito de crenças não é específico da área da Linguística Aplicada ou da área da Educação, pois ela tem sido utilizada há muito tempo em outras áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia e a Filosofia. Não existe uma definição única para esse conceito, mas vários termos e definições, mesmo dentro de uma única área, o que dificulta, ainda mais, sua investigação.

Essa profusão de termos, denominada por Woods (1996) de “floresta terminológica”, reforça a complexidade e o potencial de investigação do conceito, motivando pesquisadores a se debruçarem sobre as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas (Barcelos, 2001). Apesar das diferentes definições, todas têm como ponto comum a referência à “natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas” (Barcelos, 2004, p. 132) ou ao que

diz respeito ao seu aspecto cultural e social, tomando-as como ferramentas que auxiliam alunos e professores e compreenderem suas experiências.

Uma das áreas em que o conceito de crenças é mais antigo é a filosofia. Charles S. Pierce (1877/1958, apud Barcelos, 2004, P. 129), filósofo americano, definiu crenças como “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Para Pierce (Barcelos, 2004), crenças são diferentes de conhecimento. Na área da Educação, o pedagogo John Dewey (1933), contrariando Pierce, defende sua inter-relação com o conhecimento e sua natureza dinâmica, pois estas estão em constante transformação. Dewey (1933) considera as crenças como cruciais para que seja possível entendermos a forma como pensamos, pois, segundo ele, as “crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (p.6). Ainda segundo Dewey (1993), as crenças envolvem os comprometimentos intelectuais e práticos, que, em algum momento, irão requerer uma investigação para que se descubram as bases sobre as quais se apóiam.

As crenças “representam noções ou ideias formadas a partir de experiências já vividas ou a partir de opiniões de outros” (Horwitz, 1987). Como as experiências de ensino ou aprendizagem são individuais, as crenças variam de pessoa para pessoa, de contexto para contexto e de professor para professor, já que as experiências afetam cada indivíduo de forma particular. Por serem embasadas nas experiências e opiniões de pessoas, as crenças das pessoas as quais admiramos ou confiamos influenciam intensamente a formação, a reorganização ou a manutenção de nossas crenças. É importante, então, que o professor tenha clareza de suas crenças, principalmente pelo fato de que, para o aluno, as idéias, opiniões e ações do professor são altamente confiáveis do ponto de vista do educando. Além disso, é imprescindível que o professor tenha consciência das implicações pedagógicas de suas crenças e práticas, para que estas não dificultem o processo de ensino-aprendizagem, pois há uma forte relação entre aquilo que pensamos e que procuramos colocar em prática. Sendo assim, as crenças norteiam nossas ações.

Crenças são, segundo Barcelos (2004), “opiniões e ideias que os alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (p.132), sendo que essas crenças podem ser “internamente inconsistentes e

contraditórias” (p. 132). Elas “não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (2004, p. 132). Elas são

uma forma de pensamento, [como] construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (Barcelos, 2006a, p. 18).

As crenças diferem de intensidade e poder, variando em uma dimensão centro-periférica, em que quanto mais central, mais resistente à mudança e mais importante para o indivíduo. Nesse sentido, a centralidade das crenças é definida em termos de conexão com outras crenças, pois, quanto mais conectada, mais implicações e consequências têm para outras crenças. Levando em consideração que os valores e as atitudes relacionam-se às crenças por meio dessas conexões, as atitudes interpretam as informações e determinam o comportamento, enquanto os valores determinam a aprendizagem e o questionamento, organizam e definem a nova informação (Rokeach, 1968, apud Pajares, 1992).

Apesar de serem resistentes à mudança, por se relacionarem às primeiras experiências de aprendizagem, elas também são fortemente influenciadas por experiências recentes. Assim, os professores aprendem muito sobre o ensino por meio de suas próprias experiências profissionais, mas também levam muito em consideração aquilo que experienciaram como alunos durante seu processo de formação. As ricas experiências em sala de aula ou professores marcantes produzem uma memória episódica¹ detalhada que serve de inspiração e parâmetro para a sua prática, da mesma forma que as experiências como professor também colaboram para a formação de memória episódica (Nespor, 1987).

As crenças são ideias ou conjunto de ideias baseadas também nos valores e nos objetivos que o professor tem em relação ao processo de ensino-aprendizagem, no papel que ele desempenha e na percepção que tem de onde trabalha. Sendo assim, as crenças de um indivíduo podem variar de acordo com cada situação na qual este se encontra inserido (Richards & Lockhard, 1994).

¹ Imagens de ensino que o professor possui vindas de sua memória como aluno.

2.1 CRENÇAS DE PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO

Na área de formação de professores, Silva (2000) defende que a investigação das crenças é especialmente importante porque os professores-alunos não são receptáculos vazios esperando para serem preenchidos com teorias e habilidades pedagógicas. Eles são indivíduos que, quando entram em programas de formação de professor, trazem experiências anteriores, valores pessoais e crenças que formam seu conhecimento sobre ensino e moldam o que eles fazem em sala de aula (Freeman e Johnson, 1998). Com a mesma motivação, Dutra (2004, p.18) argumenta que é fundamental que se aprofunde o estudo sobre crenças para ajudar os professores-alunos a administrarem os seus processos voluntários de mudança. Johnson (1994) e Bohn (2002) lembram que a nossa aprendizagem e ensino passam pelo filtro do nosso sistema de crenças. Bohn (2002, p. 112) salienta que a inovação só ocorre quando tomamos consciência que a estrutura mental atual pode e deve ser alterada.

As diversas pesquisas sobre crenças indicam um traço comum: o importante papel que elas exercem no processo de formação do professor. As crenças que os alunos-professores trazem consigo quando iniciam seu processo de formação e que acompanham durante todo este processo, que, como já se sabe, não se limita à graduação, interferem diretamente na forma como o professor constrói seu conhecimento e sua ação pedagógica. Por isso, é unânime, entre os pesquisadores da área, a necessidade de se identificar e entender as crenças de alunos-professores e suas implicações para o seu processo de formação, conforme salienta Barcelos (2001, p. 73)

As crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas. Em outras palavras, elas são fortes indicadores de como as pessoas agem. Na literatura em LA, a relação entre crenças e ações refere-se à maneira como as crenças podem influenciar a abordagem dos alunos em relação à aprendizagem.

Reconhecendo o impacto das crenças dos professores nos alunos e no contexto escolar, outros pesquisadores investigaram as crenças de professores em

pré-serviço a fim de auxiliar o conhecimento de suas histórias de aprendizagem e suas expectativas em relação à prática futura.

Barcelos (1995) investigou as crenças de alunos formandos de língua inglesa de um curso de Letras em uma universidade federal. Segundo Barcelos, o estudo sobre a cultura de aprender línguas foi importante por revelar as crenças dos alunos em relação ao seu aprendizado, ao professor e ao ensino universitário. Ela pôde perceber que há divergência entre a prática e o desejo de mudança na aprendizagem dos alunos. A autora identificou três crenças fortes: a aprendizagem como aquisição de itens gramaticais, a responsabilidade do professor pela aprendizagem do aluno e o país da língua-alvo como lugar seguro para a aprendizagem rápida e eficiente. Essas crenças mostram a atitude passiva dos alunos advinda, talvez, de tradições que trazem de sua história escolar. Na tentativa de trazer mudanças eficazes, Barcelos (1995) sugere a necessidade de reformulação de currículo dos cursos de Letras, o acompanhamento a professores recém formados e a identificação das crenças de seus alunos pelos professores em serviço.

Eliane Oliveira (2001) investigou as crenças de alunos do 5º ano do curso de Letras, sobre o ensino de inglês na rede pública, abarcando os seguintes aspectos: a atuação do professor, do aluno e da direção (englobando o ambiente da escola das secretarias de ensino). Alguns desses alunos já atuavam em escolas públicas como professores de inglês, português e literatura. A respeito do professor, os alunos acreditam que esses estão mal preparados, enfatizam as formas gramaticais ou só realizam atividades lúdicas; os professores supervalorizam a cultura dos países desenvolvidos; e, são indivíduos frustrados, cansados e desmotivados. Em relação aos alunos da escola pública, os participantes acreditam que somente os alunos mais jovens gostam e vêem sentido na aprendizagem de LE. Sobre a realidade da escola e da direção, os alunos acreditam que a disciplina é vista como inferior e que só é necessária para o vestibular; não exige qualificação do professor, qualquer um pode ensinar; o foco deveria ser a habilidade de leitura; e, a carga horária é reduzida. Oliveira (2001) ressaltou que apesar das crenças e dos comentários apresentados sobre a realidade do ensino na rede pública, os alunos daquele período estavam otimistas e desejosos de colocar em prática o que haviam aprendido na graduação.

Os trabalhos citados acima sugerem que as crenças são complexas e embasadas em experiências relevantes de nossa história e por isso são tantas vezes não modificáveis. Embora possamos perceber o fator afetivo e emocional que envolve as crenças, não há como invalidar a importância dessas investigações para a compreensão mais detalhada do ambiente da sala de aula e suas implicações para a inovação do contexto da escola pública, para a formação de novos professores e para a educação continuada dos professores em serviço.

2.2 CRENÇAS DE PROFESSORES EM SERVIÇO DE LE

No que se refere às crenças dos professores sobre aprendizagem de línguas, Brindley (1989) declara que alguns professores de línguas favorecem a visão de que a aprendizagem deve ser centrada no aprendiz, e por essa razão compartilham crenças como a de que a aprendizagem consiste na aquisição de princípios organizacionais adquiridos por meio da própria experiência; que o professor é o provedor de insumos lingüísticos com os quais os alunos trabalharão; que é papel do professor levar os aprendizes a se tornarem auto-suficientes.

Temos também em Bartlett (1990) um estudioso que encara o profissionalismo dos professores de línguas como sendo fundamental para a compreensão das práticas de ensino dos próprios professores, haja vista a prática envolver a relação entre o pensamento e a ação do professor dentro do ambiente formal de ensino/aprendizagem, e a relação entre o que o professor faz e como isso transforma valores e ideais no mundo social.

Os estudos de Johnson (1992) revelam que professores com fundamentações teóricas diferentes proporcionarão resultados também divergentes em seus aprendizes não-nativos. Portanto, vemos que professores lecionam também de acordo com suas crenças formadas ao longo de suas vidas profissionais, ou seja, são influenciadas por suas experiências prévias.

Partindo do pressuposto de que os professores agem de acordo com seus respectivos conhecimentos, princípios, valores e crenças (Clark & Peterson, 1986; Lynch, 1989), vê-se que esse pressuposto envolve três dimensões fortemente relevantes: cognição, afetividade e comportamento. Ou seja, a prática dos professores em ambiente formal de ensino/aprendizagem de línguas, bem como

suas decisões frente ao ensino são conduzidas pelo que eles conhecem, sabem, sentem e também pelo contexto no qual estão inseridos. Nota-se que o sistema complexo de crenças dos professores está fundamentado em seus objetivos, valores e crenças que partilham com o conteúdo e com o sistema de ensino em si.

Para Richards & Lockhart (1994), os sistemas de crenças dos professores derivam de sua própria experiência como aprendizes de língua estrangeira, de suas experiências de atividades que funcionam melhor, de sua prática estabelecida, de fatores de personalidade, de princípios baseados em pedagogia ou em pesquisa e de princípios baseados em abordagem ou metodologia. Segundo mostram as pesquisas de tais investigadores, lecionar constitui-se de uma atividade pessoal, uma vez que as pessoas trazem consigo diferentes perspectivas as quais conseqüentemente refletem as crenças e as hipóteses subjacentes à ação de ensinar. Desta maneira, vê-se que professores possuem ideias antagônicas quanto ao seu papel em ambiente formal de ensino/aprendizagem, dependendo fortemente também do contexto ao qual estão inseridos. Desse modo, as crenças do professor podem fazer uma enorme diferença no seu desempenho em sala de aula em diferentes contextos.

Acredita-se que crenças de professores podem influenciar tanto a percepção, quanto o julgamento dos mesmos sobre o *contexto* em que atuam. Portanto elas têm um papel importante no modo como os professores aprendem a ensinar. A compreensão das crenças é fundamental para melhorar a prática dos professores, bem como a preparação de programas de ensino (Johnson, 1994). A referida autora afirma que o processo de reflexão ao qual os professores são submetidos pode torná-los mais conscientes sobre suas respectivas crenças e sobre as inconstâncias de suas práticas. Todavia, tais profissionais podem entrar em conflito se tentarem mudar suas crenças, uma vez que não têm *imagens alternativas de ensino*².

Souza (1994), no que diz respeito à questão de autoridade, menciona em seus trabalhos o conflito de vozes dentro da sala de aula, comparando para tanto as perspectivas de Saussure e Bakhtin em relação ao ensino e à aprendizagem. Saussure (apud Souza, *ibid.*) afirma que, no ambiente formal de aprendizagem, tanto o conteúdo quanto a metodologia de ensino são vistos como imutáveis, fixos e

² Johnson (1994, p. 443) afirma que as crenças dos professores advêm das imagens que eles têm da experiência de aprendizagem formal e informal, das imagens deles mesmos como professores e de seus formadores.

estáveis, sendo estabelecidos unilateralmente pelo professor ou pela instituição garantindo a autoridade do professor. Já para Bakhtin (1981), a sala de aula representa uma “arena de vozes e valores conflitantes e em mutação”, os quais exigem negociações de seus elementos constitutivos. Por esta razão a postura do professor, segundo Bakhtin, dependerá de experiências prévias e atuais.

Barcelos (1995) demonstra, em sua pesquisa, que a ação dos aprendizes corresponde a uma reação crítica do professor, frente à sua própria atuação na sala de aula. Em outras palavras, o professor se vê em uma situação conflitiva entre agir de acordo com as crenças dos alunos e de como um professor deveria agir em determinada situação. Em decorrência, os aprendizes vêem o professor como único responsável pela aprendizagem. Em sua investigação, Barcelos também discorre sobre a autoridade e a disciplina impostas pelo professor, ou seja, embora o professor não creia na eficiência da autoridade, sente-se na obrigação de utilizá-la frente ao processo de ensino/aprendizagem.

Lima (2006, p. 147-162) observa, em sua pesquisa de natureza etnográfica, a relação entre crenças e expectativas de uma professora de inglês de quinta-série e de seus alunos e mostra que as relações entre as expectativas e as crenças da professora e de seus alunos podem ser convergentes ou divergentes. Segundo os estudos de Lima, quando existe tal convergência, há também maior motivação para a aprendizagem; ao passo que quando ocorre o contrário observa-se a desmotivação por parte do aluno e também do professor. Essa autora percebeu com sua pesquisa que realmente existe maior influência do professor nas crenças de seus alunos do que destes nas daqueles, assim como já anteriormente afirmaram Barcelos (2000) e Horwitz (1987).

Referente aos participantes das pesquisas já realizadas com professores em-serviço, Barcelos (2007, p. 59-60) afirma:

[...] Esses dados confirmam o que a literatura sugere: que o conceito de crenças está no cerne dos estudos sobre formação de professores, constituindo-se na chave para se compreender a ação, o pensamento do professor e a interação entre seu discurso e sua prática. De fato, a maioria dos estudos feitos, principalmente com professores em serviço busca compreender melhor essa relação, destacando, como indicativo na literatura, o papel preponderante exercido pelos fatores contextuais.

Cabe ainda ressaltar, como nos lembra Barcelos (1995), que seria importante a investigação de abordagens de ensino e crenças a respeito do ensino e da

aprendizagem de línguas por parte do professor, uma vez que seus posicionamentos são primordiais para os aprendizes, podendo influenciar ações e crenças destes. Segundo Barcelos, ao investigar suas próprias crenças, os professores estariam mais preparados para ouvir as crenças de seus alunos sobre como aprender outras línguas, tornando assim suas aulas mais eficientes e satisfatórias, haja vista um comentário inadequado do professor ter a capacidade de reforçar mitos que podem compreender o desenvolvimento do aprendiz na aprendizagem de uma LE.

2.3 CRENÇAS DE PROFESSORES FORMADORES

Vários estudos no campo da educação geral (Bai, 2008; Foley, 2004; Singer, 1996; Kember, & Kwan, 2000) ressaltam a importância de investigar o que os professores, especificamente aqueles do ensino superior pensam e acreditam uma vez que suas concepções sobre vários aspectos do ensino podem influenciar não apenas a sua prática, mas também o pensamento dos futuros profissionais que ensinam. Por exemplo, o estudo de Bai (*op. cit.*), que comparou e analisou a relação entre as crenças sobre o uso de tecnologia de vinte e quatro professores formadores e de cem professores pré-serviço, revela que os professores formadores que acreditavam em ensino centrado no aluno tinham a tendência de utilizar a tecnologia com mais frequência e criavam oportunidades para que os alunos também utilizassem a tecnologia. Já os professores que não acreditavam no ensino centrado no aluno tinham menos tendência de usar e requerer o uso da tecnologia. Também foi constatado, nesse estudo, que as crenças do professor formador tendem a influenciar as crenças do professor pré-serviço.

Outrossim, o estudo de Foley (*op. cit.*) sugere que as crenças de professores influenciam, afetam e direcionam suas escolhas quanto ao conteúdo a ser enfatizado em sala de aula bem como a maneira que lida com seu contexto de ensino. Da mesma maneira, os estudos de Singer (*op. cit.*) e de Kember e Kwan (*op. cit.*) evidenciam uma relação direta entre crenças dos professores universitários sobre seus papéis como professores, suas crenças sobre abordagem de ensino, e suas práticas em sala de aula.

Caldas (2008) investiga crenças de uma professora formadora sobre o papel do professor de LE, considerando a relevância do professor no processo reflexivo de formação de futuros professores da área de ensino e aprendizagem de línguas. Nesse estudo de caso, a pesquisadora, ao inferir as crenças da professora participante, relaciona estas com suas experiências anteriores enquanto aprendiz e com sua prática como professora formadora. Os resultados de sua pesquisa sugerem várias crenças, com destaque para as crenças de que o papel do professor é motivar seus alunos e a de que o professor é o maior responsável pelo processo de avaliação. As crenças inferidas parecem se relacionar com a prática da participante como formadora, fato que mostra, uma vez mais, a necessidade de que as investigações sobre crenças focalizem as experiências e as ações de seus participantes.

No Brasil, Saraiva (2005) estudou as representações sociais do aprendizado docente de professores universitários dos cursos de Pedagogia, Direito e Matemática para identificar os espaços sócio-educativos, experiências, processos e interlocutores que se integraram às suas trajetórias pessoais de aprendizagem docente, além de analisar as relações entre as representações e os fundamentos da sua formação e atuação. Segundo a autora, os resultados finais mostram que os professores ancoram suas representações sociais do aprendizado docente nos valores que constituem os campos profissionais de formação. No curso de Pedagogia, destacavam o humanístico, o social e o político; no curso de Direito, o humanístico, o metodológico e o empírico, no curso de Matemática, o metodológico e o empírico.

Na LA, Barcelos (2006) destaca que existem vários trabalhos a respeito de crenças de acerca da relação entre crenças e prática de professores universitários, Kane *et. al.* (2002) ressaltam que encontraram uma rica discussão do tema no âmbito de professores de ensino primário e secundário, mas poucos estudos com o foco no professor universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como eixo teórico as pesquisas sobre crenças na formação de professores de LE. Estas crenças refletem a visão de quem está no centro do processo de formação do professor de LE.

O estudo de crenças já está consolidado em LA, o que nos traz mais respaldo e condições de traçar caminhos cada vez mais específicos dentro do amplo campo de crenças de ensino e aprendizagem de LE.

A formação de professores ainda é um campo fértil para investigação em LA, as crenças dos professores que fazem parte desse processo demandam maiores análises dadas sua importância para o processo de ensino e aprendizagem de línguas; pois apontam para a influência que as crenças têm sobre as práticas dos professores, no modo como eles preparam as aulas, na forma como irão ensinar, nas escolhas pedagógicas e conseqüentemente na sua prática cotidiana.

As crenças registradas por meio desta investigação, somadas as de outros estudos podem indicar caminhos que melhorem a formação dos profissionais que atuam nessa área, além de iluminar a necessidade da tomada de consciência por parte dos professores de quais são suas crenças e de como estas influenciam suas ações. O conhecimento das crenças dos professores e das relações destas com suas ações poderão viabilizar efeitos positivos em suas formações como professores de LE.

Portanto, não há como negar a importância desses estudos para a compreensão do que acontece no processo de formação de professores porque tanto as crenças dos professores pré-serviço, como as crenças dos professores em serviço e dos professores formadores podem influenciar pensamentos, ações e atitudes na sala de aula e conseqüentemente todo o processo de formação do professor de LE.

STUDIES ON THE ROLE OF BELIEFS IN THE TRAINING OF TEACHERS OF LE

ABSTRACT

Beliefs can be essential components in language teaching and language teacher education. Research on beliefs has presented various implications to teacher

education. Based on the aforementioned considerations, this study set out analyze the beliefs of in service teacher, pré service teacher and teacher educator, and also to identify possible influence in this processo of education teacher of LE.

Keywords: beliefs, teacher education of LE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. Florianópolis: Insular, 2000, p. 33-47.

_____. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

BAI, H. Teacher Educators' Beliefs and Technology Uses as Predictors of Preservice Teachers' Beliefs and Technology Attitudes. *Journal of Technology and Teacher Education*, v. 16, n. 1, p. 93-112, 2008.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARCELOS, A. M. F. *A Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. 2000, 369 p. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). University of Alabama, Tuscaloosa.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2001, p. 71-92.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.

_____. Cognições de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-41.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O. e SILVA K. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*, Pontes, 2007.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C. and NUNAN, D. (Eds.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 202-214.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 65-84.

BENSON, P.; LOR, W. Conceptions of language and language learning. *System*, v. 27, n. 4, p. 459-472, 1999.

BOHN, H. I. A Cultura de Sala de Aula e Discurso Pedagógico. In: BOHN, H. e SOUZA, O. (Orgs.) *Faces do Saber. Desafios à educação do Futuro*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 99-115.

BRASIL. Parecer CNE/CES Nº 492/2001, de 03 de abril de 2001. Recomenda a aprovação das propostas diretrizes dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. MEC, Brasília.

BRINDLEY, G. *Assessing achievement in the learner-centered curriculum*. Sydney: National Center of English Language Teaching and Research. Macquarie University, 1989.

CALDAS, S. M. *Crenças de uma professora formadora a respeito do papel do professor de língua estrangeira (Inglês)*. Dissertação (Mestrado). UnB, Brasília, 2008.

CELANI, M. A. A. A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.

CLARK, C.; PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. In: WITTROCK, M. (Ed.) *Handbook of research on teaching (third edition)*. New York: Macmillan Publishing Co., 1986.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington: D.C. Heath, 1993.

DUTRA, D. P. A Metalinguagem no sistema pedagógico do professor. In DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Orgs.) *A Gramática e o Vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004. p. 17-39.

FOLEY, K. R. *Science Teacher Educator Change: a case study report*. Dissertation (Doctor of Philosophy) College of Education, The Florida State University, FL: USA, 2004

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 3, 1998. p. 397-417.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 87-104.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, P.; ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas – SP: Pontes, 2005.

HORWITZ, E. K. *Surveying students' beliefs about language learning*. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987: 119-129.

_____. Cultural and situational influences on foreign language learners' about language learning: a review of BALLI studies. *System*. v. 27, n. 4, p. 557-576, 1999.

JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as second language teacher. *Teaching and Teacher Education*, v. 10, n. 4, 1994, p. 439-468.

KANE, R., SANDRETTO, S., & HEATH, C. Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, v. 72, p. 177-228, 2002

KEMBER, D. & KWAN, K. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*. v. 28, p. 469-490, 2000.

LEFFA, V. J. O Ensino de Línguas Estrangeiras No Contexto Nacional. *Contexturas*, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, S. S. Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 147-162

MOITA LOPES, L. P. "Eles não aprendem português quanto mais inglês". A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos da escola pública. In: MOITA LOPES, L. P. *Oficina da linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 63-80.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19, n. 4, p. 317-328, 1987.

- OLIVEIRA, E. C. Crenças de professores em formação. *Anais do II Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa de Estado de Minas Gerais*, 2001, p. 43-55.
- PAIVA, V. L. M. O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do GELNE*, João Pessoa, v. 5, n. 1 e 2, 2004, p. 193-200.
- PAJARES, F. M. *Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*. v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- 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.; ABRAHÃO, M. H. V. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 43-64.
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- SAKUI, K.; GAIES, S. J. Investigating Japanese Learners' beliefs about language learning. *System*. v. 27. N. 4, 1999, p. 473-492.
- SARAIVA, A. C. L. *Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, BH: 2005.
- SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- SINGER, E. R. Espoused teaching paradigms of college faculty. *Research in Higher Education*. v. 37, p. 659-679, 1996.
- SOUZA, O. *As Fantasias do Brasil*. São Paulo: Escuta, 1994.
- TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajетórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002b, p. 15-38.
- WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Great Britain: Cambridge University Press, 1996.