

CRENÇAS E EXPECTATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS¹

Carlos Alberto Gonçalves Pavan

RESUMO: O referencial teórico sobre crenças e expectativas na área da Lingüística Aplicada tem crescido muito, sobretudo a partir de 1995, conforme relatam muitos pesquisadores. O interesse em se descobrir a origem das ações utilizadas pelo professor na sua prática em sala de aula tem norteado muitos estudos. Deste modo, procurando contribuir com essa temática, buscamos identificar as crenças e expectativas sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa de alunos ingressantes e formandos de um curso de Licenciatura em Letras de uma faculdade particular do interior paulista e suas possíveis influências no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: crenças, expectativas, ensino, aprendizagem.

ABSTRACT: The theories of beliefs and expectations have been growing a lot in Applied Linguistics, especially from 1995 on, as many researchers state. The interest in discovering the origins of the actions taken by teachers in their classroom practice has guided many studies. Therefore, in order to contribute to this theme, we have attempted to identify the beliefs and expectations about the teaching and learning processes of English as a Foreign Language in undergraduate students of English Language Teaching entering and finishing this major at a private college in the interior of São Paulo. The influences such beliefs and expectations might have in the teaching and learning processes have also been analyzed.

Key words: beliefs, expectations, teaching, learning.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas envolvendo a formação de professores têm sido o alvo de muitos pesquisadores, tanto no âmbito nacional como internacional, com o intuito de se melhorar a qualidade do ensino, especialmente no ensino de Línguas Estrangeiras (doravante LE). O foco principal, em grande parte dessas investigações, tem sido a origem das ações praticadas dentro das salas de aula.

Alguns estudos sugerem que a origem dessas ações pode estar relacionada às “crenças” e/ou às “expectativas” dos professores em relação à formação, à identidade profissional e também à profissão (VELOSO, 2007; SILVA, 2006; KUDIESS, 2005). Barcelos (2006) afirma que as crenças podem interferir nas ações e também as ações podem influenciar as crenças.

Algumas pesquisas apontam para a formação das crenças a partir de expectativas (VELOSO, 2007), e outras afirmam que as expectativas são

¹ Este estudo é um recorte de um estudo maior intitulado “Crenças e expectativas sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa de alunos iniciantes e formandos de um curso de Letras de uma faculdade particular do interior paulista”, apresentado como Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras, em 2007. Neste estudo, porém, o foco será voltado às expectativas.

formadas a partir das “teorias pessoais”, sinônimo de crenças (SILVA; ROCHA, 2007).

Silva (2006) postula que as crenças podem ser (re)construídas a partir das próprias experiências do indivíduo, e que são interativas, emergentes, recíprocas e dinâmicas.

Este estudo objetiva responder as perguntas de pesquisa: 1) Quais crenças e expectativas, em relação à aquisição da LE, os alunos têm no início e no término de um curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa (doravante LM²) e Língua Inglesa (doravante LI) - numa faculdade particular do interior paulista?; 2) Quais são as expectativas dos alunos em relação ao mercado de trabalho ao término do curso?; e 3) Essas crenças e expectativas podem influenciar o processo de aquisição da LI? Como?

Neste estudo, abordaremos as crenças e as expectativas de alunos ingressantes (doravante AIs) e formandos (doravante AFs) de um curso de licenciatura em letras, porém, daremos ênfase às expectativas.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Pesquisas sobre crenças relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de LE têm crescido consideravelmente no exterior e no território nacional. No Brasil, o acervo da Lingüística Aplicada (doravante LA) tem sido agraciado com inúmeros títulos desde 1995, quando Barcelos defendeu sua tese pioneira sobre o assunto.

Pesquisas sobre ensino e aprendizagem têm demonstrado que as “crenças” exercem um papel significativo no processo de aquisição de conhecimento e podem atuar como filtros ou até “bloquear”, em parte ou totalmente, a aquisição de novas teorias (BARCELOS, 2006).

As crenças são constituídas a partir dos conceitos e percepções que os indivíduos têm de situações por ele vivenciadas, ou seja, suas experiências de vida. As crenças podem, segundo vários pesquisadores, ser modificadas, mesmo que em pequenas proporções, com a exposição às novas teorias. A não explicitação das crenças no início de um processo de ensino e

² Língua-Materna.

aprendizagem pode levar à perpetuação de crenças antigas, em vez de modificá-las (BARCELOS, 2006; VELOSO, 2007).

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

Sabe-se que grande parte das crenças é formada pela maneira como o indivíduo enxerga as práticas pedagógicas às quais foi submetido (SILVA, 2006) desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até seu ingresso em um curso de formação de professores e também durante sua graduação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002). Silva e Rocha (2007, p. 1022) postulam em seu estudo que “as crenças são complexas, dinâmicas, paradoxais, contraditórias; e estão relacionadas intimamente ao nosso eu, ou seja, à nossa própria identidade”. Assim, as visões que o indivíduo tem de si mesmo e do mundo interferem na formação das crenças, influenciam o seu comportamento (BARCELOS, 2006), além de refletirem na construção de suas ações (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Tal fato evidencia-se ainda mais quando professores, os quais foram submetidos às mesmas teorias, denotam diferentes ações para o mesmo contexto (FINARDI e GIL, 2005).

Acreditando que as crenças podem ser modificadas, mesmo que em pequenas proporções, por meio da reflexão e/ou após a aquisição de determinada experiência, ou ainda, após a exposição a tal experiência, corroboramos com a definição de Barcelos:

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. (BARCELOS, 2006, p. 18).

As exposições a outras práticas pedagógicas podem contribuir para a modificação, em parte ou total, ou para a fossilização de tais crenças. Kennedy (1990), lembrado por Vieira-Abrahão (2002, p. 60) em seu estudo, reforça essa

idéia ao declarar que “os professores adquirem marcas aparentemente permanentes de sua experiência como alunos que são difíceis de remover”. Barcelos *et al* (2004) cita Johnson (1999), que também corrobora com essa visão ao afirmar que muitas das crenças trazidas pelos alunos para dentro dos cursos de formação são resistentes a mudanças e podem prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, atuando como “lentes”, pelas quais os alunos interpretam as novas informações e teorias recebidas durante sua formação.

Veloso (2007, p. 106), corroborando com Tudor (2001), afirma que “as crenças podem ou não ser formuladas explicitamente, mas constituem a moldura de referência dentro da qual os participantes avaliam e interagem com o ensino de idioma”.

Nesse contexto, salientamos a importância da tarefa dos formadores de professores em auxiliar na explicitação e conscientização de seus alunos sobre suas crenças, objetivando uma formação mais consciente e crítica.

Assim como as crenças, as expectativas dos alunos, também podem permear o processo de ensino e aprendizagem, trazendo grandes prejuízos, principalmente na maneira com que os alunos enxergam este processo.

Sabemos que as expectativas referem-se ao desejo do indivíduo de atingir algum objetivo, e pode ou não ser oriundas de experiências prévias.

Assim, concebemos expectativas como sendo “um tipo de crença que se refere a um acontecimento ou fato que pode vir a concretizar-se, ou não, no futuro”. As expectativas caminham lado a lado com as crenças e são, muitas vezes, convergentes.

Cunha (2004) argumenta que parte da relação professor-aluno já está predestinada socialmente, ou seja, há expectativas entre professores e alunos, em relação ao desempenho de cada um, mesmo antes do primeiro encontro na sala de aula.

Schulz (1996, p. 344), citando Kern (1995), afirma que “as pesquisas sobre crenças de alunos podem ajudar a prever conflitos de expectativas que podem contribuir para a frustração, ansiedade, falta de motivação do aluno, e, em alguns casos, ao término do estudo de uma língua estrangeira”.

Veloso (2007) afirma que as expectativas podem tanto se originar de crenças pré-existentes, como dar origem a outras crenças. Tais expectativas

podem influenciar a maneira como os indivíduos reagem, respondem e experienciam um novo contexto (WHITE, 1999).

Além das expectativas acima citadas, outras de natureza diferente, como as expectativas dos alunos em relação à instituição de ensino, à aquisição da LI, à sua própria formação e ao mercado de trabalho, também podem viabilizar ou degradar o processo de aquisição de conhecimentos.

Schulz (1996) postula que os alunos, que não têm suas expectativas satisfeitas, podem vir a questionar a credibilidade do professor e/ou as abordagens de ensino nos casos em que não é dado o *feedback* corretivo. Nesses casos, o professor precisa explicitar aos alunos o porquê da não satisfação de suas expectativas; caso contrário, ensino e aprendizagem podem galgar caminhos opostos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção tem a finalidade de descrever os procedimentos metodológicos, bem como os instrumentos utilizados durante a pesquisa para a coleta dos dados que compõem nosso *corpus*.

3.1 Tipo de pesquisa

Com a finalidade de investigarmos as crenças e expectativas e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de alunos ingressantes (AIs) e formandos (AFs) de um curso de Licenciatura em Letras e suas influências no processo de ensino e aprendizagem; desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, conforme descrita por Lüdke & André (1986).

Algumas características deste tipo de pesquisa são a coleta de dados predominantemente descritivos; o seu foco voltado para o processo e não apenas para o produto; e os dados são analisados de forma indutiva através da triangulação de dados obtidos por diversos instrumentos de coleta (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987).

A escolha deste tipo de investigação se justifica pelo fato de que “as crenças (e acrescentamos, e as expectativas) não podem ser observadas ou

medidas diretamente, mas devem ser inferidas a partir do que as pessoas dizem, pretendem e fazem” (PAJARES, 1992, p. 314 *apud* VELOSO, 2007, p. 115).

Assim, o trabalho de observação dos dizeres e ações dos envolvidos na pesquisa parece ser o melhor caminho para se alcançar os resultados almejados.

3.2 O contexto

Os dados foram coletados durante o ano de 2007 no contexto de um curso de Licenciatura em Letras com habilitação dupla, LM e LI, de uma faculdade particular do interior paulista. A pesquisa analisou dois contextos distintos – ingressantes e formandos (ingressaram em 2005). Vale salientar que a faculdade iniciou suas atividades em 2005, sendo a turma de formandos a primeira da instituição.

O referido curso é realizado em três anos, no período noturno, com carga horária total de 2.400 horas/aula (h/a) presenciais, e 400 h/a de estágio supervisionado divididas nos três últimos semestres do curso com carga horária de 100 h/a, 150 h/a e 150 h/a, respectivamente; e 200 h/a de atividades acadêmico-científico-culturais. Deste total, 400 h/a são destinadas a LI, sendo que no primeiro e último semestres a carga horária é de 40 h/a e nos demais, 80 h/a. Por se tratar de habilitação dupla, as horas de estágio supervisionado são divididas em duas partes iguais, totalizando 200 h/a para a LI; sendo que 125 h/a são destinadas a observação e 75 h/a a regência.

3.3 A escolha dos participantes

Para a escolha dos participantes da pesquisa, foi aplicado um questionário semi-estruturado e, após a análise, foi feita uma seleção pelo pesquisador de forma que todas as características presentes na sala de aula estivessem representadas na pesquisa. Alguns critérios para esta seleção foram: alunos de diferentes faixas etárias, alunos com e sem conhecimento prévio da LI, alunos com e sem interesse pela LI, e alunos com facilidade e com dificuldade para o desenvolvimento da habilidade da fala.

3.4 Instrumentos utilizados

Para a obtenção dos dados a serem investigados foram utilizados alguns instrumentos de pesquisa como questionários, gravações de aulas em áudio, diários e entrevistas semi-estruturadas.

Os primeiros questionários foram elaborados a partir das perguntas da pesquisa, com a finalidade de inferir as crenças e expectativas dos alunos; e, também visavam à coleta de dados pessoais.

A entrevista semi-estruturada foi elaborada posteriormente, a partir dos dados fornecidos pelos questionários. Algumas das perguntas constantes dos questionários foram repetidas nas entrevistas para verificar a coerência das informações contidas no questionário. O número de perguntas variou entre três e sete para cada aluno, de acordo com o interesse e o propósito dos pesquisadores.

4 ANÁLISE DE DADOS

Esta seção tem a finalidade de apresentar a análise dos dados deste estudo, realizada com base na triangulação dos mesmos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1999), após coleta por meio de questionários, observação das aulas, diários e entrevistas semi-estruturadas e conversas informais com os participantes da pesquisa.

Os resultados apresentados foram obtidos a partir do contexto investigado, descrito anteriormente, bem como da fundamentação teórica, que tem por base, principalmente, a importância do estudo das crenças e expectativas de alunos-professores e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de LE, como abordado por diversos autores: Vieira-Abrahão (2002 e 2004), Barcelos (2004 e 2006), Silva (2006), e Veloso (2007), dentre outros.

Procuramos, primeiramente, identificar e analisar as expectativas dos alunos e, posteriormente, as crenças sobre o processo de aprendizagem da LI com o objetivo de descobrir se e como esses fatores influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

4.1 Expectativas dos alunos: um panorama geral

Abordaremos, nesta seção, as expectativas dos alunos-professores em relação à aquisição da LI e à prática profissional, principalmente ao mercado de trabalho; ou seja, os dois grupos de expectativas mais recorrentes durante a pesquisa.

4.1.1 Expectativas dos alunos quanto à aquisição de LI

Quanto à expectativa em relação ao aprendizado de LI, 50% dos AIs têm a expectativa de aprender as quatro habilidades da língua. O restante ficou dividido entre as outras opções: desenvolver a fala e a escrita; a fala e a leitura; a escrita e a leitura; somente a leitura; e somente a escrita.

Estas expectativas em relação à aquisição de LI sofreram modificações no decorrer do curso, como mostram os excertos abaixo. Estes excertos são declarações da mesma aluna, em dois momentos distintos, quando fala sobre o foco das habilidades pretendidas.

ANA³: As quatro opções. (Questionário)

ANA: No momento eu penso em falar. Falar e escrever (Entrevista).

Além da mudança de foco em relação às habilidades lingüísticas, notamos que parece haver um “descontentamento” de alguns AIs, o que inferimos ser pela “frustração” de suas expectativas quanto à aquisição da LI. A aparente frustração foi inferida a partir das respostas dos AIs às perguntas do questionário, visto que não havia perguntas diretas sobre as expectativas. Para a pergunta n. 7 do questionário (Você acha que conseguirá desenvolver, durante o curso de Letras, a habilidade do *speaking* (fala) a ponto de comunicar-se bem com um nativo? Explique.), Obtivemos:

FERNANDA: Na verdade ainda não sei, não tenho certeza. Acho que o tempo é curto. (Questionário)

JOÃO: Não muito, pois temos só duas aulas. Acho muito pouco. (Questionário).

³ Todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios e foram utilizados pelo autor com o intuito de preservar o anonimato dos informantes.

NAIARA: Não, três anos não são suficientes para isso.
(Questionário)

Nos excertos acima, todos os alunos-professores atribuem ao fator “tempo” o seu “fracasso temporário” na aquisição da LI. Corroboramos com os alunos neste sentido, pois duas horas semanais em um único dia não são suficientes para se atingir a “fluência” na LI em um prazo de três anos.

Nesse sentido, há ainda que considerarmos o desnivelamento dos alunos em relação ao conhecimento lingüístico prévio.

Conforme citado na seção I, segundo Schulz (1996), os alunos, que não têm suas expectativas satisfeitas, podem questionar a credibilidade do professor e/ou as abordagens de ensino. Os excertos abaixo nos dão claras evidências deste tipo de ocorrência.

ANA: Se continuar com este professor, não sei se vou conseguir.
(Questionário)

ELAINE: Não sei, se continuar assim, não. (Questionário)

GLORIA: Não, dependerá do percurso das aulas. (Questionário)

Convém notarmos que os alunos começam a questionar tanto a competência do docente, quanto a sua abordagem instrucional.

Outras evidências de insatisfação dos alunos podem ser encontradas nas respostas a outras perguntas. Ao responderem a pergunta n. 6 do questionário (Você consegue se expressar em LI, com facilidade, dentro da sala de aula? Explique.) alguns alunos deixam este fato bem evidente, como destacam os excertos abaixo:

ANA: Não, porque nunca fiz curso. (Questionário)

ELAINE: Não, porque o professor não dá muita abertura.
(Questionário)

GLORIA: Não. Há oportunidades dentro da sala de aula para quem tem a noção. (Questionário)

Percebemos que a aluna Ana, apesar de já ter cursado quatro meses do Curso de Letras, ainda faz referência de “curso” aos cursos livres de idiomas. Isso se deve à frustração de suas expectativas, claramente evidenciada também pelas colegas, nos outros fragmentos.

Outro aspecto que pode ser inferido a partir da resposta da aluna Gloria à pergunta n. 10 (Que tipo de atividade apresentada pelo professor em sala de aula você acha mais eficaz para o desenvolvimento da fala? Explique.) é a falta de vínculo entre as aulas de LI ministradas e a realidade da instituição de ensino, principalmente no que tange a prática da oralidade dentro da sala de aula. Tal fato está evidenciado nos seguintes excertos:

GLORIA: O professor tem que ter em mente onde está a necessidade do aluno, e trabalhar. (Questionário)

HELOISA: Penso que a aula inteira deveria ser falada em Inglês: perguntas, respostas, brincadeiras. (Questionário)

Essa “divergência de interesses” em relação à oralidade da LI pode fazer com que o aluno se sinta desestimulado, podendo até, em alguns casos, levar à desistência do curso.

Em seu estudo, Consolo et al (2007) afirma que:

O uso da língua-alvo (L-alvo) para a comunicação oral entre professor e alunos e um tratamento mais eficaz da oralidade pode beneficiar o processo de ensino e aprendizagem, tanto em contextos presenciais como em educação à distância, principalmente se o aluno falar sobre conteúdos de seu interesse. (p. 302)

Entretanto, há indícios de que mudanças vêm ocorrendo neste quadro. Em algumas entrevistas, há afirmações de alunos que comprovam tal fato, como mostrado pelo excerto abaixo, onde a aluna Elaine traça um perfil das abordagens dos dois docentes que atuaram em sua sala de aula.

PQ: No questionário, aplicado no primeiro semestre, você disse que “não consegue se expressar em LI porque o professor não dá oportunidades”. Eu gostaria que você comentasse esta afirmação.

ELAINE: Porque no primeiro semestre era um professor (P1), e eu acho que o jeito que ele falava, eu pelo menos como não tenho muita noção, não conseguia acompanhar; e eu acho que ele gritava muito /.../ então parecia que tinha um bloqueio, ele bloqueava a gente. /.../ Agora, já no segundo semestre, como mudou de professor (refere-se à entrada de P2), a gente está tendo assim, mais liberdade, ela (P2) dá mais liberdade para a gente falar /.../ eu acho que agora está melhor, no segundo semestre. (Entrevista)

Entre os formandos, apesar do alto nível de insatisfação em relação ao aprendizado da LI, a maioria dos AFs se diz satisfeita com a prática do docente P3; como mostra os excertos abaixo:

HUGO: /.../ a nossa professora (P3) usa a abordagem comunicativa, que é bastante interessante. (Questionário)

MIRIAN: Com a troca do professor (refere-se à entrada de P3) melhorou muito o nível das aulas /.../. (Entrevista)

Os excertos acima evidenciam a satisfação dos alunos em relação à prática da docente P3. Conforme observado em sala de aula, apesar de P3, na maioria das vezes se utilizar da LM para a explicação de tópicos; os AFs se mostram satisfeitos e se empenham nas aulas para melhorar a qualidade de seu aprendizado.

Entre os AFs, 84% esperavam desenvolver as quatro habilidades lingüísticas; 8% esperavam aprender “técnicas de leitura”; e 8% não opinaram.

A frustração em relação ao aprendizado da LI dentre os AFs é muito mais evidente. Isso se deve, provavelmente, ao prejuízo por eles sofrido durante os dois primeiros anos em relação à escolha do material didático, o qual dava ênfase à forma (gramática) em detrimento da oralidade. Esta frustração está em evidência na resposta dos AFs à pergunta n. 4 do questionário (O que você pretende fazer para continuar a sua formação em LI após concluir o Curso de Letras? Explique.), quando 16 AFs disseram que pretendem “fazer cursos de LI”, como mostrado nos excertos abaixo:

KELLE: Pretendo fazer um curso particular de Inglês. (Questionário)

MIRIAN: Vou fazer um curso básico, e depois intensivo, para me preparar melhor antes de dar aulas. (Questionário)

ROBERTO: Pretendo entrar em um curso, para poder lecionar. (Questionário)

Não podemos deixar de explicitar que, nos excertos acima, os AFs utilizam apenas os cursos livres de idiomas como referência para o aprendizado da LI, produto da insatisfação das expectativas dos alunos em relação à aquisição da LI.

Tal fato pode estar contribuindo para a geração de uma nova crença (VELOSO, 2007; SILVA, 2006) – a de que não é possível aprender LI nos cursos de licenciatura em Letras, ou para a fossilização de outra crença já existente (VIEIRA ABRAHÃO, 2002, 2004; BARCELOS, 2004) – que se

aprende melhor a LI em cursos livres de idioma; visto que todos eles citaram os cursos livres como recurso para o aprimoramento profissional.

Outro fator que devemos evidenciar é a insegurança dos alunos em relação ao conhecimento lingüístico adquirido. Em resposta à pergunta n. 5 (Você se sente preparado para atuar como professor de LI? Comente.), os AFs deixam claras evidências deste fato, como mostrados nos excertos que seguem:

DENISE: Não me sinto segura e tenho muitas dúvidas. (Questionário)

FRANCISCO: Percebo que preciso me preparar mais. (Questionário)

ROBERTO: Não me acho preparado, pois não tenho entendimento suficiente em Inglês. (Questionário)

Nos excertos acima, podemos notar a insegurança quanto ao exercício da profissão. Já no excerto abaixo temos explicitado a “insegurança” em relação ao conhecimento lingüístico adquirido em LI e a “insatisfação” com a organização curricular da instituição de ensino.

ANGELA: Não. Faltou conteúdo e um direcionamento melhor no ensino da LE. (Questionário)

Nos casos de insatisfação e frustração de expectativas, citados acima, podem também ter sido causados pela “falta de motivação”. Em seu estudo, Castro Barbo (2007, p. 268) cita Moita Lopes que, corroborando com Carroll, afirma que “se estiver motivado e se tiver oportunidade para aprender não há contexto cultural, social ou econômico que interfira [negativamente] no aprendizado, desde que o indivíduo goze de saúde mental perfeita”.

A seguir, discorreremos sobre as expectativas dos alunos em relação ao mercado de trabalho, bem como daquelas que se referem à sua atuação como professores de LI.

4.1.2 Expectativas dos alunos quanto ao mercado de trabalho

Quanto aos motivos que despertam o interesse dos alunos em adquirir uma LE, 43% dos AIs relacionam a importância da LI com o mercado de trabalho. Outros motivos citados foram o prazer em aprender uma LE, no caso

a LI (38%); e a aquisição de conhecimento para promover-se como ser humano (19%). Tal fato evidencia que a maioria dos AIs já apresentam expectativas projetadas (VELOSO, 2007) em relação ao mercado de trabalho.

Podemos justificar este fato com as respostas à pergunta n. 3 (Você gosta e se interessa pela LI? Por quê?) do questionário dos AIs, como mostram os seguintes excertos:

GLORIA: Sim, há necessidade em nosso mercado de trabalho.
(Questionário)

JOÃO: Sim, pelo motivo de lecionar (aulas de Inglês). (Questionário)

OSVALDO: Sim. Por gostar realmente de aprender outra língua e também pela importância que tem no mercado de trabalho.
(Questionário)

Entre os AFs, 18% revelam ter boas expectativas em relação ao “mercado de trabalho” como professor de LI; porém 32% deles afirmam não querer atuar nesta área; e 50% afirmaram não ter nenhuma perspectiva com relação ao mercado de trabalho; ou seja, apenas 18% dos AFs intencionam atuar como professores de LI.

Esses números estão diretamente relacionados à aquisição da LI e à falta de conhecimento lingüístico em LI. Há evidências deste fato tanto nas respostas ao questionário quanto às entrevistas, como mostram os excertos abaixo, respondidos à pergunta n. 6 (Você acha que enfrentará problemas em sala de aula por falta de conhecimento lingüístico (proficiência oral) de LI? Comente.) do questionário dos AFs:

ANTONIO: A dificuldade está na oralidade. (Questionário)

DÉBORA: Como posso tirar dúvidas de alguém se não domino o conteúdo? (Questionário)

FÁTIMA: Sim. Por falta de preparo. (Questionário)

Na entrevista, na pergunta n. 3 (Quais são suas expectativas em relação ao mercado de trabalho hoje?), também notamos vestígios de tal fato. Destacamos os seguintes excertos:

DÉBORA: Não estou segura para ministrar aulas de LI. (Entrevista)

FÁTIMA: Considerando também aquela bagagem que eu já tenho; eu creio que eu preciso me preparar mais; eu acho que aquilo que eu recebi, eu considero muito pouco em relação ao mercado de trabalho. (Entrevista)

Consideramos esses números como “alarmantes”, pois revelam um traço negativo na tarefa da formação de professores de LI; e, portanto, necessitam ser estudados com maior cautela, cabendo até uma nova pesquisa para a verificação de tal fato.

A seguir, abordaremos brevemente as crenças identificadas em nosso estudo.

4.2 As crenças e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem

Como abordado anteriormente, as crenças exercem papel crucial no processo de formação de professores, pois podem permear, parcial ou totalmente, o processo de ensino e aprendizagem. Elas atuam como filtros e podem dificultar ou até bloquear a aquisição de novas teorias.

As crenças identificadas em nosso estudo foram as mesmas já citadas por outros pesquisadores (BARCELOS, 2004 e 2006; KUDIESS, 2005; SILVA, 2006; VELOSO, 2007; e VIEIRA-ABRAHÃO, 2002 e 2004), e estão relacionadas a contextos de aprendizagem, “aprende-se melhor LI em contexto de imersão”, “aprende-se melhor LI em cursos livres de idiomas”. A existência destas crenças pode interferir tanto no ensino da LI como na aprendizagem, pois pode impedir que o aluno absorva novas teorias, o que conseqüentemente, irá interferir nas crenças de seus futuros alunos.

Relacionadas ao ensino e aprendizagem na escola pública “não se aprende LI na escola pública” e “não é preciso saber inglês para ensinar inglês na escola pública”. Tais crenças podem gerir a formação de professores de forma a impedir a aquisição de novas teorias, contribuindo para a formação de um “ciclo vicioso” (BARCELOS et al, 2004). Se não se aprende LI na escola pública, logo, os professores da escola pública não precisam saber LI.

Relacionadas às abordagens de ensino, “aprende-se LI pela gramática”. Ressaltamos que a Abordagem Gramática e Tradução, também conhecida

como AGT, foi a abordagem de ensino mais criticada no mundo todo, no século passado. Apesar disso, é utilizada até hoje.

Relacionadas ao mercado de trabalho e à competência lingüística, “para ser um bom professor tem que dominar o idioma”. É evidente que para exercer qualquer profissão é necessário certo conhecimento sobre o assunto. Mas não se pode dizer que alguém ‘domina’ uma língua, pois, além de muito complexa, está em constante mutação, e logo não pode ser “dominada”. Tal crença se concretiza na insegurança de atuar em sala de aula e não ser capaz de responder as perguntas dos alunos (BARCELOS et al, 2004).

Assim como no estudo de Maláter (2007), os alunos descrevem o desenvolvimento da competência oral como fator crucial para a formação do docente. Ainda segundo a autora, uma questão recorrente no ambiente pedagógico é o fato de acadêmicos de Letras expressarem sua crença de que “saber falar a LE, neste caso, a LI, é essencial para poder ensiná-la”, considerando o conhecimento lingüístico como quesito único para ser professor dessa língua.

E, finalmente, relacionadas ao comportamento dos alunos, “os alunos da escola pública não têm interesse em aprender”. Consolo *et al* (2007) ressalta a importância de relacionar assuntos do interesse dos alunos à sua motivação, e Moita Lopes, citado por Castro Barbo (2007), assevera que se o aluno estiver motivado para aprender, não há o que interfira no seu aprendizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos estudos têm sido desenvolvidos nos últimos anos e muitos estudos ainda virão; com o intuito de desvendar a origem das ações diárias e decisões tomadas pelos professores no exercício de sua profissão.

A sala de aula mostra-se como um ambiente onde revelações acerca do comportamento humano acontecem em todos os momentos; sem sequer deixar pistas de sua ocorrência. A observação, porém, é um instrumento poderoso utilizado em prol da pesquisa no campo educacional.

Constatamos, em nossa pesquisa, que tanto as crenças como as expectativas constituem um importante fator de contribuição para a prática pedagógica, pois podem não apenas corromper, mas também auxiliar o

processo de ensino e aprendizagem. Notamos que as expectativas são formadas pela maneira como enxergamos as coisas, antes mesmo de experimentá-las, ou seja, pelas nossas crenças, e que se essas expectativas, se frustradas, podem gerar novas crenças. As crenças e expectativas, portanto, caminham sempre juntas.

As crenças e expectativas podem interferir no processo de ensino e aprendizagem da LI, seja permeando o processo, seja agindo sobre as crenças já existentes, tornando-as mais reticentes a mudanças.

Uma proposta para a melhoria da qualidade dos cursos de Letras seria uma reformulação do seu currículo, levando o aluno a uma formação mais crítica, conscientizando-os das reais necessidades da educação brasileira. Nessa perspectiva, os formadores de professores devem atuar de forma a levar o aluno à conscientização sobre suas crenças, a fim de que eles possam, contrastando com as novas teorias, (re)pensar suas ações.

Aos cursos de Letras, (re)conhecidos como centros de formação de professores, cabe a busca pelo comprometimento em suas ações, de forma a atingir patamares de qualidade cada vez mais elevados.

Assim, esperamos que nosso estudo tenha, de alguma forma, contribuído para a compreensão da importância da explicitação das crenças e expectativas aos alunos-professores durante o curso de formação.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A. M. F. et al. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, p. 11-29, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.). **Crenças e Ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006.
- CASTRO BARBO, M. A. Influência das crenças do professor de língua inglesa sobre o aprendizado. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis, UFSC, p. 265-276, 2007.
- CONSOLO, D. A. et al. Reflexões sobre ensino e avaliação de compreensão e produção oral em língua estrangeira: implicações para a formação de professores. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis, UFSC, p. 301-315, 2007.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 16ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- FINARDI, K. R.; GIL, G. Crenças de professores sobre o uso da linguagem lúdica na sala de aula de língua estrangeira (LE). In: GIL, G. et al (orgs.). **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: a sala de aula e o professor de LE**. Florianópolis: UFSC, p. 191-212, 2005.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 1999.
- JOHNSON, K. E. **Understanding language teaching**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
- KENNEDY, M. **Policy Issues in Teacher Education**. East Lansing, Mich.: National Center for Research on Teacher Learning, 1990.
- KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. **Foreign Language Annals**. v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.
- KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MALÁTER, L. S. O. A competência oral em inglês sob o olhar de futuros professores. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis, UFSC, p. 642-656, 2007.
- PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- SCHULZ, R. A. Focus on form in foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. **Foreign Language Annals**, v. 29, n. 3, p. 343-364, 1996.

SILVA, K. A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.). **Crenças e Ensino de línguas** – foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 105-124, 2006.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis, UFSC, p. 1018-1047, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

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

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

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, p. 59-76, 2002.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, p. 131-152, 2004.

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learning. **System**, v. 27, p. 443-457, 1999.