

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Programa de Pós-Graduação em Letras

Dissertação de Mestrado

**O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: SUAS
CRENÇAS SOBRE A FORMAÇÃO SUPERIOR E
A PRÁTICA EM SALA DE AULA**

Judite Queiroz da Rocha



JUDITE QUEIROZ DA ROCHA

**O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: SUAS CRENÇAS SOBRE A FORMAÇÃO
SUPERIOR E A PRÁTICA EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Letras, sob a orientação do Profª. Dra. Luciane Sturm.

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

R672p Rocha, Judite Queiroz da
O professor de língua inglesa [recurso eletrônico] :
suas crenças sobre a formação superior e a prática em sala
de aula / Judite Queiroz da Rocha. – 2023.
2 MB KB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sturm.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de
Passo Fundo, 2023.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Rondônia.
2. Ambiente de sala de aula. 3. Aprendizagem.
4. Professores - Formação. I. Sturm, Luciane, orientadora.
II. Título.

CDU: 802.0(072)

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569



PPGL
Programa de Pós-Graduação
em Letras

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

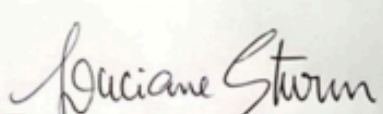
“O Professor de Língua Inglesa: Suas Crenças Sobre a Formação Superior e a Prática em Sala de Aula”

Elaborada por

Judite Queiroz da Rocha.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras – Projeto de Cooperação entre Instituições
- Minter FUPF/FCR, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de
Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 21 de dezembro de 2023.
Pela Comissão Examinadora



CS
Prof.^a Dr.^a Lufane Sturm
Presidente da Banca Examinadora



Prof.^a Dr.^a Gisele Benck de Moraes
Universidade de Passo Fundo

Documento assinado digitalmente
gov.br MIQUELA PIAIA
Data: 03/01/2024 13:58:42-0300
Verifique em <https://validar.if.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Miquela Piaia
Instituto Federal Farroupilha



Prof.^a Dr.^a Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pelo cuidado paterno diário e pela corresponsabilidade de meus projetos e sonhos.

Ao meu esposo Antenor e aos meus filhos Cirlei, Eric e Naira, por todo cuidado e companheirismo.

Às minhas irmãs Eva Maria e Maria Eva, pela felicidade de acompanhar meus sonhos (sempre me fazendo sentir importante).

À minha irmã Roselena, pela parceria efetiva na pesquisa, como professora de LI.

À amiga que o Mestrado me proporcionou, Raquel, que sempre esteve ao meu lado me incentivando, colaborando com troca de experiência, socorrendo nos momentos mais difíceis pelos quais passei nesses dois anos.

Ao Governo do Estado de Rondônia, em parceria com a Universidade de Passo Fundo e Faculdade Católica de Rondônia, que possibilitaram a realização do sonho de cursar o Mestrado.

À diretora da EEEFM Santa Ana Irene Moreira de Alcântara, por não medir esforços e fazer todos os ajustes necessários em meus horários para que eu pudesse participar das aulas. Por toda a parceria e compreensão, minha gratidão.

À minha orientadora Dra. Luciane Sturm, pela instigante caminhada a mim proporcionada, fazendo-me enxergar para além do meu singelo conhecimento. Agradeço pela partilha de saberes, de tempo e de experiência compartilhados no decorrer dos estudos.

Às professoras da banca avaliadora, Dra. Gisele Benck de Moraes (UPF) e a Dra. Miquela Piaia (IFFar), pelas riquíssimas contribuições para a pesquisa.

A todos os professores do PPGL, que não mediram esforços para que esse projeto fosse concluído com sucesso. Foram momentos únicos de muito aprendizado.

Aos professores de LI do estado de RO que me privilegiaram com sua participação nas atividades propostas nesta pesquisa.

À minha mãe *in memoriam*. Exemplo ímpar, guerreira nata que sempre me instigou a buscar meus sonhos, por compartilhar cada um deles, exemplificando toda minha história pessoal e profissional. Pela compreensão na minha ausência, “eu espero você terminar pra vir aqui todos os dias”, e já no final, perecer!

A você, mãe, minha eterna saudade e gratidão!

RESUMO

Este estudo delimita-se a investigar as crenças dos professores de língua inglesa que atuam em escolas do estado de Rondônia, sobre a formação no ensino superior para ensinar inglês e suas suas práticas em sala de aula. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar, sistematizar e analisar as crenças dos professores de inglês quanto à formação no ensino superior para o ensino de inglês, sobre as práticas de sala de aula e os possíveis reflexos no processo de ensino e aprendizagem. A escolha por essa abordagem justifica-se pelo contexto no qual foi aplicado e pelo fato de que não foram encontrados estudos específicos sobre a temática na região, pois é imprescindível conhecer a realidade vivenciada por esses professores a fim de contribuir para que ocorram as mudanças que se fizerem necessárias. A fundamentação teórica sobre crenças é delimitada pelos estudos de Barcelos (1995, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007, 2011, 2013, 2015). A pesquisa de natureza qualitativo-interpretativa, insere-se na linha de pesquisa Constituição e interpretação do texto e do discurso, teve os dados coletados por meio de formulário eletrônico, aplicado a 37 professores de inglês do estado de Rondônia, pelo WhatsApp. Os dados coletados neste estudo levam à compreensão do relevante papel das crenças no processo de formação e de atuação de professores de LI, uma vez que estas influenciam na prática pedagógica experienciada por esses profissionais e pela sua contribuição no processo de formação do conhecimento teórico-prático do professor, fazendo com que eles transformem suas práticas em ações reflexivas. Os estudos sobre crenças são extremamente importantes e devem ser parte da ação dos docentes em serviço ou em formação. Por meio deste estudo foi possível investigar, sistematizar e analisar as crenças dos participantes. Ademais, objetivou colaborar, através das discussões e reflexões desenvolvidas, com subsídios teóricos e práticos, para o aprimoramento de cursos, iniciativas pessoais de formação de professores de LE (Inglês), profissionais em serviço que invistam em uma formação continuada e pesquisadores envolvidos com os temas aqui abordados, além de trazer contribuições para as pesquisas aplicadas.

Palavras-chave: Formação de professores de inglês. Crenças. Aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims to investigate the beliefs of English language teachers working in schools in the state of Rondônia, Brazil, regarding their higher education training to teach English and their classroom practices. The overall objective of this research was to investigate, systematize, and analyze the beliefs of English teachers regarding higher education training for English teaching, classroom practices, and their possible impact on the teaching and learning process. The choice of this approach is justified by the context in which it was applied and by the fact that no specific studies on the subject were found in the region, as it is essential to understand the reality experienced by these teachers in order to contribute to the necessary changes. The theoretical framework on beliefs is delimited by the studies of Barcelos (1995, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007, 2011, 2013, 2015). The qualitative-interpretative research is part of the research line on the Constitution and interpretation of text and discourse. The data was collected through an electronic form applied to 37 English teachers from the state of Rondônia via WhatsApp. The data collected in this study lead to an understanding of the relevant role of beliefs in the training and performance process of FL teachers, since these beliefs influence the pedagogical practice experienced by these professionals and contribute to the process of forming the teacher's theoretical and practical knowledge, leading them to transform their practices into reflective actions. Studies on beliefs are extremely important and should be part of the action of practicing or trainee teachers. Through this study, it was possible to investigate, systematize, and analyze the beliefs of the participants. Furthermore, the aim was to collaborate, through the discussions and reflections developed, with theoretical and practical support for the improvement of courses, personal initiatives for the training of English language teachers, professionals in service who invest in ongoing training, and researchers involved with the topics addressed here, as well as to make contributions to applied research.

Keywords: English teacher education. Beliefs. Learning.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
AP	Alunos Professores
BALLI	<i>Beliefs about Language Learning Inventory</i>
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CF	Constituição Federal
CIELIN	Conferência Internacional de Linguística Aplicada
FCR	Faculdade Católica de Rondônia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Língua Inglesa
ILF	Inglês como Língua Franca
HELB	II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
UPF	Universidade de Passo Fundo
I ENPLE	I Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Idade dos participantes	45
Gráfico 2	Sexo dos participantes	46
Gráfico 3	Motivações para ensinar inglês	47
Gráfico 4	Conhecimento/domínio da LI	48
Gráfico 5	Recursos utilizados nas aulas de LI	49
Gráfico 6	Percepção dos participantes quanto à afirmação 1 (seção 2)	50
Gráfico 7	Percepção dos participantes quanto à afirmação 2 (seção 2)	52
Gráfico 8	Percepção dos participantes quanto à afirmação 3 (seção 2)	53
Gráfico 9	Percepção dos participantes quanto à afirmação 4 (seção 2)	54
Gráfico 10	Percepção dos participantes quanto à afirmação 5 (seção 2)	55
Gráfico 11	Percepção dos participantes quanto à afirmação 6 (seção 2)	56
Gráfico 12	Percepção dos participantes quanto à afirmação 7 (seção 2)	58
Gráfico 13	Percepção dos participantes quanto à afirmação 8 (seção 2)	59
Gráfico 14	Percepção dos participantes quanto à afirmação 9 (seção 2)	60
Gráfico 15	Interpretação dos participantes sobre a afirmação 1 (seção 3)	61
Gráfico 16	Interpretação dos participantes sobre a afirmação 2 (seção 3)	63
Gráfico 17	Interpretação dos participantes sobre a afirmação 3 (seção 3)	64
Gráfico 18	Interpretação dos participantes sobre a afirmação 4 (seção 3)	65
Gráfico 19	Interpretação dos participantes sobre a afirmação 5 (seção 3)	66
Gráfico 20	Interpretação dos participantes sobre a afirmação 6 (seção 3)	67
Gráfico 21	Interpretação dos participantes sobre a afirmação 7 (seção 3)	68

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REVISÃO DA LITERATURA	14
2.1	O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO BRASILEIRO	14
2.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS	22
2.2.1	O perfil contemporâneo do professor de LI	26
2.3	CRENÇAS NO ÂMBITO DA LINGUÍSTICA APLICADA: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	28
2.4	CRENÇAS DE PROFESSORES EM SERVIÇO SOBRE ENSINAR E APRENDER LÍNGUAS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	31
2.4.1	Estudo 1	32
2.4.2	Estudo 2	33
2.4.3	Estudo 3	34
2.5	A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E AÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	35
2.5.1	Abordagens para investigação de crenças	37
3	INVESTIGANDO AS CRENÇAS DOS PROFESSORES DE RONDÔNIA: FOCO NA FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE INGLÊS	39
3.1	NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA	39
3.2	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	40
3.2.1	Instrumento 1: formulário eletrônico do tipo BALLI	40
3.3	DESCRIÇÃO DO CONTEXTO, PERFIL DOS PARTICIPANTES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	42
3.3.1	O contexto de geração de dados	42
3.3.2	Perfil dos professores participantes da pesquisa	44
3.3.3	Análise e interpretação dos dados da seção 2	50
3.3.4	Análise e interpretação dos dados da seção 3	61
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS	74
	ANEXOS	82

1 INTRODUÇÃO

A profissão de professor não se inicia quando licenciados ocupam pela primeira vez a sala de aula, sentando-se na cadeira de professor. Esse aprendizado, que começa desde que as crianças tomam contato com os papéis na sala de aula e se prolonga pelos cursos de formação, marca de modo significativo o modo como os alunos se transformam em professores. (Gimenez, 2004, p. 175).

Enquanto aprendiz e professora de línguas, sempre me preocupei com a forma e os porquês das atitudes tomadas por mim e por meus alunos em sala de aula. Entender o que fazia e o que tornava a aprendizagem possível em minhas aulas, permanentemente, inquietavam-me. Por isso, participei de várias formações continuadas e especializações com esse intuito. No entanto, esse sentimento permanecia em mim. Desse modo, fui em busca de estudos que aquietariam minha insatisfação quanto à minha formação e atuação em sala de aula. Essa busca por conhecimento me levou ao Mestrado em Letras, o qual me proporcionou conhecimentos inimagináveis.

A aprendizagem construída no decorrer das disciplinas teóricas e a orientação na construção do projeto de pesquisa foram responsáveis pelo foco desse estudo, “o professor de língua inglesa do estado de Rondônia, sua formação ou falta dela, suas crenças e como estas interagem com sua prática em sala de aula”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) apresenta a contextualização sobre as competências regulamentadas para a língua estrangeira (LE) ou língua adicional (LA)¹ ensinada na escola, nesse caso, a língua inglesa (LI). Cabe registrar que a BNCC dá ênfase ao termo inglês como língua franca (ILF), ou seja, prioriza a função social e política da língua, em que são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Esse termo também será usado neste estudo, quando pertinente.

Desse modo, este estudo, inserido na área da Linguística Aplicada e vinculado à linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso², do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), foi motivado, inicialmente, pelas minhas inquietações e insatisfações em sala de aula de LI. Também, por constatar que,

¹ Neste estudo, não será feita distinção entre os termos língua estrangeira (LE) e língua adicional (LA). Temos ciência de que LA é um termo mais adequado e contemporâneo, porém, independentemente da corrente teórica, ambos os termos se referem aqui à língua estudada na escola que não é a língua materna do aprendiz.

² Este estudo está vinculado ao Projeto de pesquisa “O processo de ensino e de aprendizagem de língua - materna e adicional - em diferentes contextos educacionais”, coordenado pela Dra. Luciane Sturm, que também orienta o trabalho. CAAE: 16514919.5.0000.5342.

em meu município, parte dos professores de inglês das escolas públicas não é graduada em Letras Inglês. Tal fato gerou a necessidade de conhecer e entender melhor essa realidade, o perfil e as crenças desses profissionais.

Ana Maria Ferreira Barcelos, pesquisadora de referência na área de crenças no âmbito da linguística aplicada, no Brasil, com base nos estudos de Walker (2003), Paiva (2003), Bohn (2003), Coelho (2005), discute dados sobre como a escola pública é vista pelos professores, alunos e pais que possuem a (des)crença na aprendizagem de inglês nesse contexto.

Dificuldades na aprendizagem de LI citadas em alguns desses estudos dizem respeito às crenças sobre aprendizagem nas escolas públicas no Brasil, e crenças dos professores sobre a motivação dos alunos. Entretanto, não foram encontrados estudos específicos na região norte que investigam as crenças e motivações dos professores quanto à formação no ensino superior em Letras Inglês, às práticas de sala de aula e aos possíveis reflexos no processo de ensino e aprendizagem. Logo, o estudo se justifica pelo contexto no qual foi aplicado, pois foi desenvolvido com professores das escolas públicas e particulares da educação básica de RO.

Diante da complexidade desse fenômeno, esta pesquisa busca ampliar a discussão sobre as crenças dos professores de LI no que concerne à sua própria formação, considerando que é imprescindível conhecer e compreender a realidade vivenciada, a fim de contribuir para mudanças necessárias.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral identificar, sistematizar e discutir as crenças dos professores de inglês no que diz respeito à formação no ensino superior para o ensino de inglês, sobre as práticas de sala de aula e os possíveis reflexos no processo de ensino e aprendizagem. Para alcançar esse objetivo, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- a) evidenciar e compreender as crenças dos professores de LI quanto à formação no ensino superior para o ensino de inglês, sobre as práticas de sala de aula e os possíveis reflexos no processo de ensino e aprendizagem, assim como aquelas que eles trazem de suas experiências prévias enquanto estudantes, em relação a ser um bom professor de línguas;
- b) discutir a relação entre formação no ensino superior e prática do professor de LI a partir de suas crenças.

A partir dos objetivos propostos, o estudo procurou responder às seguintes questões norteadoras:

- a) Quais as crenças dos professores de LI de RO sobre a formação necessária para ensinar inglês?
- b) A formação do professor influencia sua prática em sala de aula?

Quanto aos objetivos, a pesquisa se alinha à perspectiva descritiva, que busca registrar e descrever as características do fenômeno estudado, correspondendo a um levantamento de dados sobre o fato. O pesquisador não interfere, apenas analisa o fenômeno; o formulário eletrônico pode ser uma das técnicas para a geração de dados. Como o estudo está centrado na investigação de crenças, optamos por utilizar a abordagem normativa amparada nos estudos de Barcelos (1995, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007, 2011, 2013, 2015), Sturm (2007), Conceição (2004), Oliveira (2015). Quanto à formação de professores no Brasil, foram utilizados os textos dos seguintes autores: Leffa (2001), Sorte (2015) e BNCC (Brasil, 2018). No que diz respeito ao ensino de inglês no Brasil, amparamo-nos em Chagas (1979), BNCC (Brasil, 1998), Leffa (1999) e Paiva (2003).

Diante do apresentado, cabe antecipar os pontos principais do percurso metodológico, desenvolvido e orientado a partir do paradigma qualitativo interpretativo de pesquisa, os quais serão aprofundados no decorrer do texto.

Para a geração de dados, utilizamos como instrumento um formulário eletrônico do tipo Balli (*Beliefs about Language Learning Inventory*³), com escala *likert*, que permitiu conhecer o perfil dos professores e suas crenças sobre o ensino de LI em RO. O instrumento foi enviado aos professores através do aplicativo de comunicação WhatsApp por um período de 20 dias. Na sequência, procedemos à descrição/análise dos dados à luz da teoria da LA.

A pesquisa foi delineada em quatro seções. Esta Introdução apresenta a contextualização da pesquisa, sua justificativa, as perguntas, os objetivos e uma breve descrição da metodologia utilizada. A segunda seção traz uma contextualização sobre o ensino da LI e a formação dos professores que trabalham a disciplina nas escolas de RO. Em seguida, um breve histórico das competências que norteiam o ensino aprendizagem do inglês através da BNCC (Brasil, 2018). Ademais, para corroborar o estudo sobre a formação de professores, apresentamos uma revisão das teorias sobre as crenças dos professores de LI, com objetivo de conhecer quais são e como afetam as práticas de sala de aula. A seção 3 traz a metodologia da pesquisa, contextualizando os participantes e descrevendo suas peculiaridades. Logo, é nesse momento, que acontece a apresentação do formulário eletrônico. A descrição e análise dos dados é exposta, objetivando evidenciar as crenças e as

³ Em português “Crenças sobre o inventário de aprendizagem de línguas”. Instrumento criado por Horwitz em 1985 para levantar as crenças de alunos e professores de maneira sistemática (Barcelos, 2004, p. 127).

implicações na formação de professores de LI. Por fim, na última seção, são retomadas as perguntas da pesquisa, evidenciando as implicações deste estudo para os professores de LI participantes da pesquisa, bem como as considerações finais.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Este espaço é dedicado à revisão de literatura que dá suporte à pesquisa desenvolvida e está dividido em três momentos. No primeiro, descrevemos um breve histórico do ensino de LI no Brasil, delineando o ensino da LI nas escolas públicas e privadas da educação básica, contextualizando o cenário no qual este estudo está inserido. No segundo, apresentamos uma revisão de textos sobre a formação de professores de LI, suas perspectivas, possibilidades e desafios, contrapondo com o que encontramos a respeito das competências necessárias na BNCC (2018). No terceiro momento, tecemos um panorama a respeito das crenças no contexto de ensino e aprendizagem de LI, a importância das investigações sobre essa temática no âmbito da LA, considerando a necessidade de compreensão da visão/percepção dos professores sobre diferentes aspectos que envolvem as práticas de ensino de LI em sala de aula.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO BRASILEIRO

A história das civilizações e, portanto, dos povos que foram colonizados, assim como a história do Brasil, salienta a importância da comunicação entre as pessoas, nas mais diferentes línguas. As relações entre os povos, sejam elas amistosas ou não, com variados objetivos depende da comunicação, das linguagens e, portanto, da compreensão mútua entre aqueles que desejam estabelecer essas relações.

De forma esclarecedora, Leffa (1999) descreveu a história do ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil, até os anos 1990, com base, principalmente, em Chagas (1979) e em documentos históricos e leis nacionais, trouxe um panorama sobre o impacto das diferentes leis no currículo de LE. O autor demonstra como, ao longo do tempo o prestígio das LEs nos currículos foi diminuindo e alcançou em 1971, o ponto mais baixo, “quando muitos alunos concluíram o Ensino Médio sem nunca terem tido contato com uma língua estrangeira em sala de aula” (Leffa, 1999, p.13). Na época, Leffa esperava que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 remediasse a situação. Finalizando o texto, trouxe a sua visão sobre os Parâmetros Curriculares e destacou alguns aspectos da situação do ensino naquele momento, em especial, a necessidade da inovação e do uso das tecnologias em apoio ao trabalho do professor. A partir desse artigo, esta seção traz um panorama da história do ensino de LE, com ênfase no inglês, com base, também, em Chagas (1979), Oliveira (1999), Paiva (2003), nas Lei 5.692 de 1971 (Brasil, 1971) e Lei De Diretrizes e Base da Educação (

Brasil, 1996) e nos documentos, Parâmetros Curriculares (Brasil, 1998), British Council (2015) e BNCC (Brasil, 2018).

As línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicular o conhecimento científico e a produção cultural. Com esse intuito, o ensino do inglês foi reconhecido no Brasil a partir do decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal. Nesse documento, obrigatoriamente seria criada uma escola de língua francesa e outra de LI no país (Oliveira, 1999).

Até então, nas escolas eram ensinados o grego e o latim como LE. Com a abertura dos portos para o comércio estrangeiro em 1808, o inglês passou a ter expressiva finalidade comercial durante os anos correspondentes ao reinado de D. João VI no Brasil (1808-1821).

No período do Império e da República até 1931, o sistema educacional brasileiro passou por mais de dez reformas que afetaram diretamente a oferta do ensino de línguas no que concerne à carga horária no país. As línguas eram divididas em dois grupos (clássicas e modernas). As clássicas eram o Latim e o Grego e as modernas, francês, inglês, alemão e italiano (Leffa, 1999). Chagas (1979) afirma, com a criação do Colégio Dom Pedro II em 1837:

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios. (Chagas, 1979, p. 105).

Chagas (1979) ainda afirma que, na República, a partir de 1915, retiraram o grego e, após a Revolução de 1930, criaram o Ministério da Educação (MEC) e Saúde Pública, instituíram nove horas semanais de ensino de francês e oito para o inglês, da primeira à quarta série. A reforma não contou apenas com mudança relacionada à carga horária e conteúdo, mas sofreu alterações metodológicas importantes. Leffa (1999, p. 20) afirma que “pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua.”

Em continuidade, a reforma de Capanema⁴, em 1942, equiparou todas as modalidades de Ensino Médio, secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola, de um lado

⁴ Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”.

democratizando o ensino, deixando todos os cursos com o mesmo *status*; em contrapartida, foi acusada de reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império (Leffa, 1999). Segundo o autor, o Ensino Médio era dividido em ciclos, sendo o primeiro denominado ginásio, com duração de quatro anos, e um segundo ciclo, dividido em clássico e científico. O clássico enfatizava o estudo de línguas clássica e moderna, já o científico propunha um estudo das ciências – física, química, biologia, etc.

Contudo, a reforma coloca o francês em vantagem em relação ao inglês, sendo o primeiro oferecido por quatro anos e o inglês só em três anos no ginásio. Vale ressaltar que, na década de 30, o objetivo central do ensino de inglês era adquirir conhecimentos gramaticais sobre a língua. Acreditava-se no domínio da gramática e na tradução correta de uma língua para outra (Método da Tradução e Gramática). Os alunos deveriam memorizar as regras de gramática, bem como as listas de vocabulário, ou seja, era o estudo do sistema linguístico (Chagas, 1979).

No entanto, a Reforma Capanema, apesar de criticada por alguns educadores, foi a que deu notoriedade ao ensino de LE. Os alunos, em todos os níveis, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Ainda segundo Leffa (1999), muitos alunos terminavam o Ensino Médio lendo os autores nos originais. Historicamente, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (Leffa, 1999). No entanto, as LDBs de 1961 e 1971 trouxeram novas mudanças para o ensino de línguas estrangeiras. Como afirma Paiva (2003, p. 55), “As LDBs de 1961 e a de 1971 ignoram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: português, matemática, geografia, história e ciências. As duas LDBs deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de línguas”.

Similarmente, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, acrescentou, como novidade, o núcleo comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus em todo o país. Esse núcleo comum, fixado e definido na Resolução n. 8, de 1º de dezembro de 1971, colocava como obrigatórias as seguintes disciplinas: comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. Em Comunicação e Expressão, a obrigatoriedade única é a Língua Portuguesa, sendo recomendado no artigo 7: “em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência.” (Brasil, 1971, p. 179).

Apesar disso, o texto da lei minimiza a importância do ensino da LI e fornece uma justificativa aos estabelecimentos de ensino quanto à oferta da disciplina, pois a condiciona à

conjuntura da escola. Que condições seriam necessárias? Equipamentos ou professores capacitados, ou ambos?

Ademais, o parecer n. 853/71, de 12 de novembro 1971⁵, justifica a inserção da língua estrangeira como recomendação da seguinte forma:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizemo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem. (BRASIL, 1971, p. 196).

Atentemo-nos às condições de autenticidade no texto do parecer. A que se refere? Seriam oportunidades de interação com falantes da língua-alvo, uso de material autêntico ou um professor que dominasse a língua que ensina? Não há especificidade do termo, tampouco preocupação do legislador em corroborar a afirmação de que o ensino de LE é ineficaz na maioria das escolas (Paiva, 2003). Seria a escola a única responsável pela ineficácia do ensino? A legislação impreterivelmente teria sua parcela de responsabilidade.

Leffa (1999) afirma que a diminuição de um ano no total da escolaridade dos jovens acarretou uma negatividade muito forte no ensino de línguas. Segundo o autor:

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira. (Leffa, 1999, p. 23).

Logo, o ensino sofre um abalo negativo, já que muitos alunos encerravam turnos de estudo sem ter acesso à LE. A falta de uma política nacional para o ensino de línguas estrangeiras, a diminuição drástica da carga horária, que chega a apenas uma hora semanal em várias instituições, e como se não bastasse, o prestígio das disciplinas obrigatórias se sobrepõe porque a LE passa a não reprovar em muitos estados brasileiros.

Em contrapartida, o prestígio das línguas estrangeiras é parcialmente resgatado pela Resolução n. 58, de 1º de dezembro de 1976, que torna o ensino de LE obrigatório para o 2º grau. Diz o artigo 1º: "O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo

⁵ BRASIL. Parecer n. 85371, de 12 de novembro de 1971, do CEF. (1971b) núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus. A Doutrina no currículo na Lei 5.692. In: Documenta n. 132, Rio de Janeiro, nov. 1971.

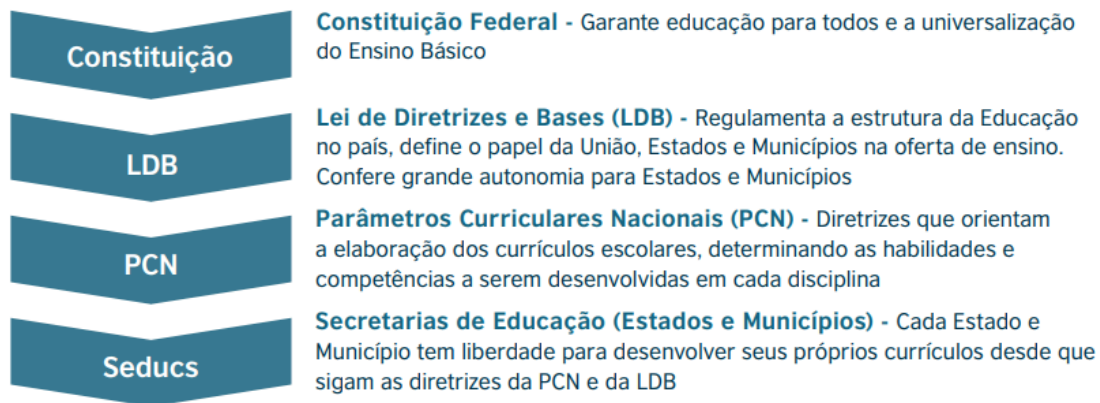
comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam.” (Paiva, 2003, p. 56).

No entanto, a recomendação para o currículo de 1º grau segue as orientações do parecer 853/71, condicionando o ensino de LE no 1º grau, hoje Ensino Fundamental, às condições dos estabelecimentos de ensino.

A imagem a seguir, retirada do British Council (2015, p. 8), mostra as instâncias e suas respectivas obrigatoriedades no que diz respeito ao ensino de inglês no país.

Imagem 1 – Instâncias decisórias da Educação Básica do Brasil

INSTÂNCIAS DECISÓRIAS



Fonte: British Council (2015, p. 8).

Como apresentado na figura, a Constituição Federal (CF) é a primeira instância para a tomada de decisões com relação ao ensino no Brasil. Os artigos 205 e 206 (CF- Brasil, 1998) estabelecem objetivos e princípios que integram o direito fundamental à educação, os quais devem visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

Na sequência, a LDB (1996), em seu artigo 26, parágrafo 5º, trata da obrigatoriedade de uma LE no contexto da Educação Básica. Logo, a aprendizagem de uma LE é um dos aspectos fundamentais, para que se cumpra um ensino voltado para a cidadania e a qualificação para o trabalho, como concebe a LDB (Brasil, 1996).

A fim de buscar melhorias para o ensino de línguas, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab) promoveu, em novembro de 1996, o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I Enple). Ao final do encontro, divulgam a Carta de Florianópolis, que propõe um plano emergencial para o ensino de línguas no país. O documento enfatiza que todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras. Propõe, também, que seja elaborado um plano

emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras. Diz, ainda, que a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno (Paiva, 2003).

Apesar das reformas, foram anos de não obrigatoriedade do ensino de LE no ensino básico brasileiro, até a LDB de 1996, que determina a obrigatoriedade de, pelo menos, uma LE a partir da quinta série do Ensino Fundamental, atual 6º ano e, também, no Ensino Médio. No Ensino Médio, deverá ser oferecida uma segunda língua estrangeira moderna optativa de acordo com as possibilidades do estabelecimento de ensino. O Art. 26, § 5º, dispõe que “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. (Brasil, 1996, p. 11).

Quanto ao Ensino Médio, o art. 36, inciso III, estabelece que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”. (Brasil, 1996, p. 14).

Aparentemente, a importância do ensino do inglês estava sendo priorizada. No entanto, as brechas deixadas pela LDB começam a mostrar outra face quando, em 1998, são lançados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o Ensino Fundamental. O documento minimiza a importância do ensino das habilidades orais, afirmando que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral” (Brasil, 1998, p. 20). O documento traz em seu texto:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. [...] Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (Brasil, 1998, p. 20).

Nesse sentido, a falta de uma proposta pedagógica que minimize essa realidade por parte do órgão responsável pela educação no Brasil é, no mínimo, desalentadora. Outrossim, a concordância sobre a má condição do ensino no país se apresenta como mais uma forma de mostrar o desprestígio do ensino de línguas estrangeiras em nível nacional.

Os PCNs LE, para o Ensino Fundamental (1998), além de negar a importância das habilidades orais e da escrita e ignorar as grandes modificações decorrentes da era da informática, reproduz o mesmo discurso do parecer n. 853/71, de 12 de novembro de 1971. Generaliza a ineficácia do sistema educacional, alegando a opção pela leitura, como se as condições precárias de muitas das escolas brasileiras servissem como pressuposto para negar a todos o direito à educação – garantido pela CF no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Há uma descontinuidade quanto à formulação e escrita dos documentos norteadores de LE. Isso pode ser averiguado de forma clara nos PCNs (1998) para o Ensino Médio. O que se espera do ensino de LE nessa etapa é a comunicação oral e escrita que o documento entende como ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal. As competências desejadas para o estudante são as que concebem a língua no seu sentido global, sem privilegiar apenas uma habilidade, reafirma como eixos a serem desenvolvidos, a representação e comunicação, a investigação e compreensão e a contextualização sociocultural (Brasil, 1998).

Desse modo, a percepção sobre as discrepâncias entre um documento e outro é nítida, o que reafirma a ineficácia dos documentos norteadores da LE. Logo, as dificuldades enfrentadas nas instituições para desenvolver o ensino de LE vêm sendo reforçadas pelos documentos, que têm como objetivo aprimorar o ensino.

A política nacional para o ensino de LE se limita à aprovação da legislação e à publicação dos PCNs, pois esses textos não são acompanhados de ações efetivas para valorizar o ensino de línguas. A ausência de preocupação com o ensino de LE é refletida ainda em outras decisões políticas, como a não distribuição de livros didáticos para o ensino de LE pelo MEC, e a exclusão da avaliação desse conteúdo nos exames nacionais criados após a LDB de 1996.

Apesar de os documentos afirmarem a necessidade e importância do ensino de LE nas escolas, a discrepância é clara no que diz respeito às avaliações externas como o Enem. Em suas primeiras edições, a LI não constava. A LDB (1996) introduz a obrigatoriedade da LE, mas, nas políticas nacionais, o texto que rege ainda é o da LDB de 1961, que retrata a obrigatoriedade apenas da Língua Portuguesa, História, Matemática, Geografia e Ciências (Paiva, 2003).

Um avanço é alcançado em 2010, quando a LE é inserida no Enem. Ao estudante é dada a alternativa de escolha entre espanhol e inglês (Blanco, 2013). Isso pode ser entendido como uma reafirmação do que os linguistas registraram como primordial na Carta de Pelotas, que é o documento síntese do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras (Helb). O primeiro item citado no documento apresenta como ponto a ser observado o direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras. Também reforça o que já tinha sido escrito na Carta de Florianópolis: que fossem elaborados planos de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino de qualidade (Abrahão; Almeida Filho; Bohn, 2008).

Em 2015, foi organizada a primeira edição da BNCC⁶, apresentando a Língua Estrangeira Moderna (LEM) como parte integrante do bloco de linguagens, mas sem especificações para o ensino do inglês na educação infantil. O British Council (2015) orienta a inserção do estudante ao mundo globalizado, com cultura bem diversificada e aprendizagem de línguas estrangeiras. Sugere não apenas o ensino do inglês e do espanhol, mas também outra língua de acordo com a possibilidade do estabelecimento de ensino (Brasil, 2015). Desse modo, mais uma vez, deparamo-nos com a indefinição nos documentos norteadores no que se refere à determinação específica sobre de quem é o dever e o cumprimento de cada orientação.

De modo semelhante, a última versão da BNCC, homologada em 2018, não inclui a LE na educação infantil. O ensino da LI é inserido nos anos finais do Ensino Fundamental, como citado no documento: “Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais –, Língua Inglesa”. (Brasil, 2018, p. 63). Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o foco é a alfabetização e, nos anos finais, ampliam-se as práticas de linguagem incluindo o ensino do inglês (Brasil, 2018).

Nessa edição do documento, o tratamento dado ao componente prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca⁷. A proposta desvincula a noção de pertencimento da língua a determinado território e,

⁶ Endereço para a versão inicial da BNCC, homologada em 2015:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>.

⁷ Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2018, p. 242).

consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da LI em seus contextos locais. Esse entendimento favorece o ensino voltado à interculturalidade, respeitando as diversas culturas existentes em nosso país (Brasil, 2018). Então, a proposta da BNCC (2018) é a de reconhecer os diversos repertórios linguísticos presentes em sala de aula e fora dela, ampliando as noções do que vem a ser certo e errado no uso da língua.

Assim, as reformas pelas quais passou o ensino do inglês no decorrer dos anos, apontam para uma tentativa de tornar o ensino da LI uma expressão da cultura. Daí a ideia de uma língua do mundo e a orientação e o estímulo ao trabalho com várias fontes, o inglês de vários lugares e suas variantes, como preconiza a BNCC (2018). Mas, para atender a esse formato de ensino, faz-se necessário um professor que faça esse intercâmbio entre a língua e o ensino aprendizagem em sala de aula. A respeito da formação desse profissional, trataremos na próxima seção.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

O objetivo desta seção é descrever os principais aspectos que norteiam a formação de professores de LI. Serviram de base para isso, principalmente, os estudos de Leffa (2001), Sorte (2015) e o documento da BNCC, (Brasil, 2018).

O professor é um ser dotado de características específicas simplesmente por ser humano. De todas as especificidades de um ser humano, para este estudo, ressaltamos duas apenas que consideramos essenciais quando falamos de formação de professores de LE. Uma é a capacidade de fala. Como afirma Leffa (2001), o homem não é apenas um animal político, é um animal político que fala. Outra característica que torna o professor especial é a capacidade de evoluir. O ser humano evolui constantemente. Ainda segundo Leffa (2001, p. 333), “O ser humano não permanece o mesmo de uma geração para outra; ele se transforma, transforma o mundo e transforma a percepção que temos do mundo”. Desse modo, a fala é essencial no que diz respeito às mudanças quanto ao ensino de uma língua.

O processo de ensino e aprendizagem ocasiona transformação mútua em quem ensina e em quem aprende. No entanto, muitas vezes, ficamos focados na beleza da transformação e deixamos de lado o grande investimento que é preciso na formação de um professor para que essa transformação aconteça naturalmente em sala de aula. Segundo Leffa (2001, p. 334), “sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja:

reflexivo, crítico e comprometido com a educação”. Nesse investimento, estão inclusos tempo e esforço, pois são essenciais para que ocorra o desenvolvimento desse profissional desejado.

A formação em LE envolve o domínio de diferentes áreas do conhecimento. Assim, é necessário desenvolver competências relacionadas ao domínio da língua que ensina, mas também ao domínio da ação pedagógica necessária para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva. Todavia, são muitos os fatores que influenciam nessa formação. Há os mais explícitos, dentre os quais podemos citar as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos das secretarias de educação dos estados, os convênios entre diferentes instituições. Também podemos citar alguns fatores menos explícitos, como políticos e econômicos, que influenciam a decisão por uma ou outra língua, incluindo, por exemplo, a questão da multifuncionalidade da LI na atualidade. De acordo com Leffa (2001), todas essas questões interferem na formação do professor de LE. Portanto, como afirma Celani (2001, p. 32), o profissional de ensino de LEs no Brasil, deve ser percebido como

[...] um ser humano independente, com sólida base na sua disciplina, ou seja, na língua que ensina, mas também com estímulo característico de pensar (visão de ensino), como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimentos.

Isso posto, para que o professor seja reflexivo são necessárias políticas de implementação com investimento na formação do docente de LE. O British Council (2015, p. 8) divide as instâncias decisórias da educação básica no Brasil e define o papel de cada uma. Segundo o documento, a LDB “regulamenta a estrutura da Educação no país, define o papel da União”. Compete à União revisar a formação inicial e continuada dos professores com o intuito de alinhá-las aos documentos norteadores.

Desse modo, há expectativas quanto à formação do professor de LE na BNCC (2018). O documento apresenta as competências necessárias para que o professor possa transformar o ensino e aprendizagem em sala de aula. E ainda no que diz respeito à LI, esta se pauta em três finalidades: caráter formativo (educação linguística, língua franca), multiletramentos (ou seja, o aluno capaz de circular entre diferentes “semioses e linguagens – verbal, visual, corporal, audiovisual”) (Brasil, 2018, p.240) e a atitude do professor em relação à expansão da língua, em reconhecer que não existe inglês certo ou errado em ensinar, levando sempre em consideração a inteligibilidade linguística, rompendo, até mesmo, aspectos de correção, precisão e proficiência linguística (Brasil, 2018).

O documento apresenta como responsabilidade inicial da União o investimento para que seja alcançada uma formação gradativa dos professores. No entanto, essa formação não vem acontecendo com os professores de LI que atuam em sala de aula, fato comprovado por Sorte (2015, p. 540) ao afirmar que “ há milhares de professores sem diploma atuando em escolas públicas no Brasil”. Mais ainda, no contexto de ensino e aprendizagem de inglês em nosso país, conta-se com “alunos de outros cursos superiores, como Direito, por exemplo, que também ministram aulas de inglês (mas somente em cursos livres de idiomas).” (Sorte, 2015, p. 541). Ademais, muitos professores que trabalham com LI são graduados em outras áreas. Por isso, é primordial que se torne comum nas escolas mais uma competência da União quanto às políticas públicas de incentivo à formação de professores. Podemos constatar que :

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2018, p. 21).

Desse modo, é evidente a necessidade de uma revisão nos currículos referentes à formação do professor de LI. De acordo com Sorte (2015), o curso de licenciatura em Letras/Inglês seria o momento pelo qual o graduando aprenderia o exercício do ofício de professor de Línguas e que, após a conclusão do curso, ele poderia usufruir dos direitos e deveres com plena satisfação e competências que lhe foram outorgadas.

Entretanto, a formação, no contexto brasileiro, não acontece de forma linear. O aluno tem contato com disciplinas específicas no quinto período (Sorte, 2015), o que pode ocasionar uma quebra no ensino e aprendizagem, fazendo com que esse aluno percorra um longo caminho teórico antes de adentrar os conhecimentos da LI e suas especificidades.

Além disso, se aprender o ofício de ser professor de línguas é o objetivo da graduação, faz-se necessário um processo contínuo, no qual a aprendizagem não chega ao fim. Pois, o professor precisa atuar nas mais diversas situações e estar apto à tomada de decisões em todas elas, já que está em contato direto com alunos; por isso, a necessidade de formação adequada, na qual ele seja protagonista de sua própria identidade e crenças. Logo, o professor de LI capacitado é aquele que mobiliza os meios e as competências necessárias que vão desde a proficiência linguística ao domínio das abordagens de ensino, adaptadas às necessidades de cada turma (Sorte, 2015).

Ademais, a BNCC (2018) preconiza o uso das tecnologias em sala de aula como aliada à aprendizagem do aluno, ou seja, atrelada ao desenvolvimento de competências e habilidades. No entanto, a formação de uma parcela significativa dos professores de LI não é o suficiente para abarcar essa prática em sala de aula. Há também instituições precárias em sua estrutura que não possibilitam tal aplicabilidade. Soma-se a isso “a não-linearidade dos acontecimentos que se dão ao longo da carreira do professor” (Sorte, 2015, p. 32) que pode desfavorecer a formação quanto aos usos das tecnologias em sala de aula.

Entretanto, a falta de aptidão do professor quanto ao uso de tecnologias de em situações de ensino aprendizagem opõe-se ao que preconiza a BNCC (Brasil, 2018, p. 246):

Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

Porém, não é essa a realidade de muitos municípios brasileiros. Há uma ruptura no que diz respeito ao desenvolvimento integral (Brasil, 2018), quando o aluno volta ao lápis e papel em sala e, em outros ambientes, são digitais e dominam as mais diversas ferramentas tecnológicas. Costa (2013, p. 26), afirma que:

As ações políticas em educação continuada são reveladas em um discurso que, na busca pelo conhecimento, é fundamentado nos avanços tecnológicos e nas demandas econômicas, culturais e educacionais mundiais. Há a idealização de professores que devem, portanto, acompanhar tais avanços como uma resposta às políticas educacionais de bases competitivas e econômicas, nas quais a realidade dos professores e suas identidades sociais são pouco consideradas.

Logo, há uma controvérsia muito grande quanto ao idealizado em documentos oficiais e o que se encontra na prática. É primordial que haja mais investimentos, seja em formação continuada, seja em recursos para utilização na escola, por professores e alunos. Segundo Sorte (2015), para tanto, é necessário observar, inicialmente, os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Letras em nossas universidades, com o intuito de oferecer a instrumentalização técnica e também a formação crítico-reflexiva.

Quanto à formação continuada, ainda acontece de forma escassa nas redes estaduais de Rondônia quando se trata de LE. Em uma consulta ao portal do Governo do Estado de RO⁸ foi possível encontrar uma aba indicando a formação continuada, mas na referida página não

⁸ Os dados podem ser verificados no endereço a seguir:

<https://rondonia.ro.gov.br/seduc/programas-e-projetos/novo-ensino-medio/formacoes-continuadas/>

consta nenhum anexo. Também, averiguamos na mesma página, uma lista de programas e projetos diversos desenvolvidos pelo governo, tais como: Arte Rondônia Escolar, Jovem Senador Brasileiro, Projeto Formação Continuada de Educação Física Escolar, Dia de Ler- Todo Dia. No entanto, nenhum programa ou projeto na lista se refere à formação em LE. De modo geral, a partir das informações obtidas no portal do governo, é possível dizer que o discurso sobre a formação continuada nas políticas públicas educacionais restringe-se ao universo de professores de uma forma abrangente, ou seja, não há referências sobre a formação continuada em LE.

Portanto, podemos dizer que a necessidade de políticas públicas referentes à formação do profissional que ensina LI é evidente. Também, é possível afirmar que a trajetória desse profissional é árdua e constante, pois a graduação é apenas o ponto de partida para que ele possa se tornar um professor reflexivo, podendo a partir dessa prática aprender a reconhecer que suas experiências moldam seus pensamentos e práticas em sala de aula.

A próxima seção apresenta um breve histórico do perfil contemporâneo do professor de LI.

2.2.1 O perfil contemporâneo do professor de LI

Professores de língua não são só transmissores de conhecimentos e facilitador de aprendizagem, mas também é pesquisador, promovendo uma atitude positiva, confiante e autônoma, evidenciando que o ensino e a sala de aula fornecem o contexto para o processo de aprendizagem e, por isso, merecem ser analisados e pesquisados. (Araújo, 2003, p. 90).

A BNCC (2018) aponta uma abordagem de ILF para o ensino do inglês. Com isso, é necessário um novo olhar por parte do professor responsável por esse ensino. O documento afirma “isso exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua [...]” (Brasil, 2018, p. 242). Logo, o professor é o responsável por nortear e estimular a aprendizagem dos alunos de forma que ele consiga passear pelo inglês formal e o inglês do dia a dia. “Ou seja, o status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência linguística’ (Brasil, 2018, p. 242).

No entanto, para que isso aconteça a contento, o professor é aquele que fornece estratégias de ensino, as quais promovam momentos que tornem os alunos protagonistas de sua própria aprendizagem. Por isso, é importante saber qual o perfil desses profissionais que

se encontram em sala de aula, entender como trabalham e quais suas crenças sobre o que ensinar.

À medida que o tempo avança em conhecimentos, tecnologias e percepções, em que saber sobre o passado é profícuo e consertar o presente é uma meta (Silva, 2022, p. 49), pesa sobre o professor essa busca por meios de ressignificar o ensino, pois a atualidade apresenta dias muito mutáveis e transitórios, nos quais todos são redefinidos pelo agora.

Assim, Pereira (2018, p. 128) faz um chamamento à mudança:

O novo perfil do docente desejado pelas reformas visa superar o paradigma da ação do professor tradicional, visto como obsoleto e seriamente rejeitado como ineficiente, para um profissional eficiente e competente, alinhado às demandas sociais postas na sala de aula.

Todavia, um professor alinhado às demandas sociais ainda não é o que se apresenta nas escolas públicas em nosso país, como podemos constatar em Silva (2022, p. 50):

Entretanto, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 2018, p. 1) ratifica que “mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais”. Essa alegação identicamente é destinada a professoras e professores, pois muitas/os não possuem estes atributos tecnológicos, no sentido cognitivo de saber manusear diferentes ferramentas de informática.

Ademais, Silva (2022) afirma que saber e ter condições de utilizar a tecnologia hoje é um acessório para os docentes, assim como usar apagador e giz. Entretanto, profissionais de diferentes faixas etárias e trajetórias têm se mostrado obsoletos, incapazes de lidar com esses avanços, “alguns professores, por motivos diversos, ainda não acompanharam essa modernização” (Ferreira, 2018, p. 10), fato que dificulta o desempenho, já que a maioria dos alunos lida com a tecnologia de forma corriqueira.

Desse modo, o desafio do professor frente às novas tecnologias digitais é grande, pois os alunos se apresentam, na maioria das vezes, mais atualizados que o próprio professor, precisando estar preparado para orientar os educandos sobre onde colher informações, como tratá-las e utilizá-las. Portanto, é preciso que os professores sejam capazes de atuar nas diversas áreas do saber de forma autônoma, pois está inserido em um mundo globalizado do qual a escola faz parte.

A esse respeito, é válido ressaltar que “os cursos de formação de professores de línguas ainda deixam muito a desejar quando analisamos as dinâmicas de sala de aula e os alunos expostos ao modelo de ensino vigente.” (Sturm, 2007, p. 33). A autora ainda afirma

que é difícil encontrar professores de LE totalmente seguros, confiantes e autônomos a ponto de confirmarem que estão, sim, bem preparados para enfrentar uma sala de aula.

Ademais, para que o professor atenda às expectativas lançadas sobre ele e sua formação, voltamos à questão da formação como lugar de reflexão como pressuposto de uma nova postura. Ferreira (2018, p. 91) sugere que o professor é um ser político e reflexivo e sua formação precisa acontecer dentro desses parâmetros.

O papel da educação, o perfil do professor, os fins da educação e a forma do ato educacional estão ligados a questões políticas, ideológicas, culturais, econômicas e sociais. A finalidade do ato educacional pode representar subserviência, adestramento, instrução, formação, empoderamento, criatividade, entre outros, sempre numa relação de forças e resistências, sujeitos e objetos, finalidades e meios, concepções de mundo e expectativas, condições e a falta delas.

Portanto, a reflexão sobre as próprias práticas torna o professor apto à mudanças. Essa reflexão ajuda o professor a se adaptar, apoderar-se e instruir-se em meio às expectativas que os documentos norteadores lançam sobre ele.

A próxima seção discute as crenças no contexto da LA, além de destacar estudos sobre a temática, relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas – especificamente o inglês.

2.3 CRENÇAS NO ÂMBITO DA LINGUÍSTICA APLICADA: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

As crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas têm sido objeto de investigação tanto no exterior quanto no Brasil. Essas pesquisas têm como marco inicial no exterior os anos 80 e, no Brasil, os anos 90 (Barcelos, 2004). De acordo com Barcelos (2006, 2007, 2011), os estudos a respeito do conceito de crenças no Brasil encontravam-se em um período de consolidação no início dos anos 2000, uma vez que, desde meados dos anos 1990, a pesquisa sobre o tema cresceu bastante. A autora pontuou que “esses estudos estão divididos cronologicamente em três períodos: inicial (1990 a 1995); desenvolvimento e consolidação (1996 a 2001); o período de expansão (2002 até o presente)” (Barcelos, 2007, p. 111).

Barcelos (2007) ainda afirma que o período de expansão teve início em 2002, quando, em pesquisa de uma década de trabalhos sobre crenças e o ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, foi feito um levantamento de 30 publicações até 2006 que apresentam em seus títulos o termo crenças relacionado a referências teóricas em LA.

Sturm (2007, p. 38) afirma que as crenças sobre como ensinar e como aprender no que diz respeito à formação de professores de línguas são alvo de investigações na área de LA

há mais de dez anos. Ademais, diversos autores coadunam pensamentos de que “o conhecimento e a compreensão das crenças de professores e de alunos trarão maiores possibilidades de surgimento de um ensino de LE bem-sucedido”.

O crescente interesse é aparente nos documentos oficiais de congressos, como podemos verificar nos anais da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab); em 1995, não havia nenhum estudo sobre o tema, porém, no congresso de 1997, constavam ao menos quatro trabalhos a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas. A partir de 1995, os estudos a esse respeito cresceram, podemos citar Barcelos (1995) e Sturm (2007) como exemplo. Isso mostra, mais uma vez, a importância desse conceito no Brasil e o crescente interesse por ele. Barcelos (2004) ressalta a importância do simpósio sobre crenças de aprendizagem de línguas em 1999, na Conferência Internacional de Linguística Aplicada (Cielin), pois, em seguida, foi publicado um volume do periódico *System*, dedicado a crenças sobre aprendizagem de línguas.

A autora acrescenta que o “interesse por crenças surgiu de uma mudança dentro da LA – mudança de uma visão de línguas com enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo.” (Barcelos, 2004, p. 126). Corroborando esse conceito, Oliveira (2015) apresenta em seu estudo a notoriedade do termo crenças através do artigo de Barcelos (2004) que apresenta um breve apanhado histórico de como o conceito de crenças surgiu e de como ele vem sendo definido e investigado desde a década de 80. Acrescenta que, no Brasil, essa notoriedade é aparente pelos estudos de Leffa (1991), Almeida Filho (1998) e Barcelos (1995). A autora afirma também que Almeida Filho (1998) faz referência à importância das crenças quanto à capacidade de influenciar no processo de ensino e aprendizagem de uma LE no Brasil. Já no exterior, “Ellis (1994) apresenta as crenças como um pensamento particular do indivíduo capaz de influenciar o processo de aprendizagem como um todo” (Oliveira, 2015, p. 43).

Seguindo a conceituação, Conceição (2004, p. 55) defende que “popularmente, crenças seriam aquilo que as pessoas acreditam em relação a determinados assuntos”. Desse modo, é perceptível a dificuldade em definir um conceito para o termo.

Muitas são as crenças sobre o aprender e o ensinar de um professor. Sturm (2007, p. 40) declara que “elas podem ser entendidas como a visão, a compreensão e as convicções que o professor tem a respeito de tais tópicos, as quais geralmente, podem ser externadas em seu discurso [...], enfim, em sua ação docente”. Esse entendimento evidencia que o indivíduo é formado a partir daquilo em que acredita.

Da mesma forma, Barcelos (2001, p. 73) afirma que, em “[...] termos gerais, elas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Essas opiniões e ideias influenciam a forma que compreendemos o mundo à nossa volta. Logo, uma crença se baseia em elementos de conhecimento, formados a partir de tudo que o indivíduo vivenciou e vivencia em seu dia a dia. É o construto total e pelo qual cada pessoa se posiciona e decide aquilo que quer fazer diante de cada situação nova vivenciada. Barcelos (2006, p. 18) acrescenta em seu conceito sobre crenças:

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

Da mesma forma, Sturm (2007, p. 41) confirma o fato de que:

As crenças compõem um conjunto de ideias, opiniões e princípios sobre determinado assunto. São, por isso, individuais e sociais, construídas ao longo da vida do indivíduo e integrantes da sua cognição/conhecimento. Esse conjunto se desenvolve e se transforma a partir das experiências de vida do indivíduo e das suas interações com outras pessoas, sendo influenciado pelo contexto no qual ocorrem as interações.

Quanto a isso, Oliveira (2015, p. 45) agrega

As crenças são interativas à medida que influenciam as ações e vice-versa; são dinâmicas, pois se modificam através de um período de tempo; emergentes, socialmente constituídas e situadas contextualmente porque incorporam as perspectivas sociais, surgindo no contexto da interação/relação com estes grupos sociais. São experienciais, pois são resultados das interações entre indivíduo e o ambiente; mediadas uma vez que são meios de intercessão usados para regular aprendizagem e solução de problemas; paradoxais e contraditórias, pois podem agir como instrumento de ponderação ou obstáculo para o processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, é válido dizer o quão imbricadas estão as crenças em cada indivíduo, indissociáveis de nossas decisões e ações. Mais do que isso, “desde que o homem começou a pensar, ele crê em algo.” (Barcelos, 2007, p. 113).

Muitos estudos desenvolvidos no Brasil apresentam as crenças do professor como fator importante nas tomadas de decisões desse profissional com relação às suas práticas em sala de aula. Barcelos (2007, p. 12) afirma que “[...] a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores”.

Outrossim, é importante entender que tanto professor quanto os alunos trazem consigo saberes internalizados no decorrer da vida. Esses saberes (crenças) vão definir o posicionamento de cada indivíduo diante das situações de aprendizagem. É assim que acontece a interação entre professor e aluno, ocasionando um caráter social de aprendizagem, o que nos leva a trazer para a pesquisa o caráter social das crenças, como apresenta Barcelos (2007, p. 115): “as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais”, o que permite considerar que nesse momento se dá a aprendizagem.

Ademais, as crenças são formas de significar o mundo e atribuir significados a si e, ao fazer isso, o indivíduo constrói suas identidades. Além disso, certas crenças ainda podem ter origem coletiva, pois dizem respeito à cultura, à mídia escrita e falada e à influência de outras pessoas em nossa vida (Barcelos, 2004, 2015).

Considerando as reflexões apresentadas nesta seção, para as análises finais deste estudo, utilizamos o que diz Barcelos (2001) sobre as crenças, pois a autora defende que as crenças são opiniões e ideias de alunos e professores sobre o processo de ensino e aprendizagem, originadas a partir de experiências individuais e do contexto sócio-histórico em que o indivíduo se encontra. E mais, Barcelos (2001) não considera apenas a natureza cognitiva, mas também a natureza social das crenças, formas de pensamentos das quais não temos certeza, mas aceitamos como verdadeiras o suficiente para agirmos.

Assim, a próxima seção apresenta estudos relacionados às crenças de professores em serviço e ainda em formação, com relação ao ensino de LI.

2.4 CRENÇAS DE PROFESSORES EM SERVIÇO SOBRE ENSINAR E APRENDER LÍNGUAS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

A seguir, são relatados trabalhos que abordam o tema crenças de professores em serviço a respeito do ensino e aprendizagem de LI. Após uma consulta na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), selecionamos estudos que tinham como objetivo analisar criticamente as crenças e como elas se desenvolviam dentro das salas de aula em diversos estados do país. Os dados gerados nos estudos selecionados pontuam crenças também identificadas neste estudo.

Os textos selecionados e revisados nesta seção são artigos construídos pelos autores Oliveira (2016), Novelli e Roseira (2017) e Cruz (2018).

Esses estudos foram escolhidos porque falam a respeito de professores em formação inicial, suas perspectivas e suas crenças. Os três trabalhos selecionados para esta seção estão inseridos na área da LA. O foco nas crenças trazidas pelos professores participantes da pesquisa que cada autor utilizou foi utilizado para construir um paralelo entre os argumentos utilizados por outros autores e os trazidos neste estudo.

2.4.1 Estudo 1

O estudo de Oliveira (2016), intitulado “As crenças do professor de língua inglesa das escolas públicas de Educação Básica do município de Arapiraca, AL”, aborda a LI como disciplina, seu ensino, formação e crenças de professores de inglês. Trata-se de um estudo de caráter investigativo, que visa identificar as crenças de professores de escolas públicas de Educação Básica de um município do interior do estado de Alagoas, para tentar compreender a situação do ensino de inglês nessa cidade.

Na pesquisa descritivo-exploratória com abordagem quantitativa foi aplicado um Balli, com um inventário de crenças e envolveu 40 professores, de 30 escolas com idades entre 18 e 50 anos. Os resultados apontam que os participantes da pesquisa possuem a crença de que o professor de LE precisa ensinar os aspectos culturais, a partir dos quais a língua é falada; o professor é motivador para a aprendizagem dos alunos; o professor pode usar a internet como ferramenta para fins pedagógicos; a conversação em sala de aula é muito importante para que os alunos adquiram fluência, e que o uso da tradução não é condenável para a aprendizagem, desde que usado com moderação.

Oliveira (2016) apresentou, em suas considerações finais, que os professores apesar de não se sentirem bem preparados pelos seus cursos de graduação, buscaram formação continuada para dar sequência aos seus estudos e com isto melhorar sua atuação profissional. Informou também que a maioria dos participantes acredita que o ensino de gramática não garante a aprendizagem de língua inglesa, o que permite inferir que eles utilizam outras abordagens para ensinar inglês. O autor acrescenta que os participantes afirmaram não ensinar da mesma forma que os professores os ensinaram e que suas práticas e metodologias de ensino foram transformadas pelos cursos que realizaram no decorrer da vida profissional deles. Portanto, o estudo é relevante para esse momento porque relata crenças apresentadas pelos participantes deste estudo e serão relacionadas na seção de análises, na subseção 3.3.3.

2.4.2 Estudo 2

Outro trabalho importante é o de Novelli e Roseira (2017), intitulado “Crenças de alunos-professores de língua inglesa: um olhar para a educação docente inicial”, cujo objetivo foi investigar as crenças de alunos aprendizes no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de LI no contexto da escola pública, antes e depois do período de estágio supervisionado de inglês.

A investigação foi realizada devido à necessidade de conhecer as crenças de alunos professores sobre o ensino e aprendizagem de LI no contexto de escolas públicas norteado pela proposta teórico-metodológica das Diretrizes Curriculares de Línguas Estrangeiras Modernas DCE (Paraná, 2008), visto que, durante os quatro anos do curso desses aprendizes, o ensino de LI foi permeado por essa proposta. O referencial teórico apoiou-se em estudos sobre crenças e aprendizagem de línguas (Barcelos, 2001, 2004).

Foi desenvolvido um estudo de caso, com base qualitativa e cunho etnográfico, em uma universidade pública do Paraná. Para a coleta de dados, foram utilizados dois questionários dissertativos. O primeiro questionário foi aplicado antes do estágio supervisionado e o segundo, após o estágio, com o propósito de verificar se as crenças dos alunos aprendizes mudaram ou permaneceram as mesmas quanto ao ensino desse idioma nas escolas públicas.

Novelli e Roseira (2017) apresentaram como resultado algumas crenças que os alunos professores de LI trazem consigo para a sala de aula, são elas: não é possível ensinar e aprender a LI nas escolas públicas por meio da abordagem teórico-metodológica de gêneros textuais; docentes de escola pública encontram-se despreparados para ensinar esse idioma; a quantidade de aulas do estágio supervisionado não são suficientes para desenvolver um ensino eficaz; o processo de ensino e aprendizagem de LI nas escolas públicas pode melhorar; não é possível aprender inglês no referido contexto devido às dificuldades que encontraram, tais como: o desinteresse; o número de alunos nas salas e a falta de conhecimento da LI por parte dos alunos impossibilitou o trabalho; o uso constante da língua materna por parte dos docentes daquele contexto dificultou/limitou o uso da LI durante a regência.

Além disso, constataram que após o término do estágio supervisionado, não houve mudanças nas crenças dos alunos professores no que diz respeito ao ensino desse idioma naquele contexto, bem como reafirmaram suas concepções quanto às inviabilidades da proposta de gêneros textuais na prática, considerando-a ineficiente para o ensino de LI.

Outro aspecto relevante da pesquisa das autoras é o questionamento sobre a compreensão das crenças dos alunos professores como forma de entender os porquês das dificuldades encontradas em sala de aula no ensino de LI. Tais aspectos são importantes para o presente estudo, pois corroboram os resultados apresentados na subseção 3.3.3 sobre as análises dos resultados obtidos na presente pesquisa.

2.4.3 Estudo 3

O artigo de Damião Nunes Cruz (2018), intitulado “Perspectivas de uma professora de inglês acerca do ensino-aprendizagem em escola pública municipal, da cidade de Guamaré, Estado do Rio Grande do Norte, objetivou conhecer as perspectivas de uma professora de LI , explorar pontos de vista acerca do ensino-aprendizagem por meio de relatos profissionais e interpretar suas perspectivas através dos dados gerados.

A metodologia utilizada caracterizou-se por um estudo de caso, inserido no paradigma qualitativo interpretativista. O instrumento utilizado para coletar os dados foi um questionário, contendo perguntas abertas e fechadas, que indagavam sobre suas experiências profissionais.

O autor concluiu, a partir dos dados gerados que o processo de ensino-aprendizagem de LI, desde sua obrigatoriedade até os dias atuais, apresenta uma situação de pouca relevância quando comparado às demais disciplinas da grade curricular de escolas públicas.

Ainda que, nas perspectivas da professora, o ensino de LI na escola pública se encontra em um cenário limitado, principalmente por não possibilitar que os alunos concluam seus estudos com uma razoável fluência oral em inglês.

As reflexões teóricas sobre os temas abordados acima - a LI como disciplina, seu ensino, formação e crenças de professores de inglês; as crenças de alunos-professores de língua inglesa sobre a educação docente inicial; as perspectivas de uma professora de LI sobre o ensino aprendizagem - serão utilizadas nas análises e interpretações dos dados obtidos nesta investigação.

Na seção seguinte, procedemos a uma discussão sobre a relação entre crenças e ações do professor em suas ações pedagógicas em sala de aula.

2.5 A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E AÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Partindo do pressuposto de que as ações dos professores sofrem influência de suas crenças (Barcelos, 2006), é importante discorrer sobre a relação entre suas crenças e suas ações, na tentativa de perceber como esse processo acontece em sala de aula. Para corroborar tais ideais, foram utilizados os estudos de Barcelos (2000, 2001, 2004) e Kudiess (2005).

Como já citado preteritamente, o ato de ensinar está também relacionado às crenças pessoais do professor, e suas tomadas de decisões em sala de aula são resultado de suas crenças, pois elas são referências importantes para ele (Kudiess, 2005). A autora afirma que os estudos em aquisição de segundas línguas buscam, hoje, entender como essas crenças interferem no processo de ensino e aprendizagem da língua, afetando a prática do professor e também a vida escolar. Nesse sentido, para entender o ensino da LI, é necessário conhecer os professores, o que eles sabem sobre a forma de ensinar a língua, o que pensam sobre suas práticas e suas decisões dentro do contexto escolar.

Barcelos (2004) postula que a concepção de crenças certamente mudou desde aquele primeiro momento de investigação⁹. Consequentemente, mudaram-se as perguntas de pesquisa que queremos responder e os métodos de pesquisa de que dispomos, para responder a essas perguntas. Em 2001, a autora afirmava que as pesquisas precisavam ser realizadas com enfoque no contexto. Isso pode ser confirmado a seguir:

As crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade. [No que diz respeito à relação entre crenças e ações] as crenças são vistas como específicas do contexto, ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações. Isto permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as palavras dos alunos, mas também o contexto de suas ações. (Barcelos, 2001, p. 82-83).

Igualmente, realizando estudos nesse formato, seria possível perceber se a fala e as ações do professor seguem a mesma direção. Barcelos (2004, p. 137) ainda acrescenta que “Os estudos anteriores eram incompletos porque investigavam somente afirmações e não as aliavam com ações, através da observação de comportamento.”

Vieira-Abrahão (2004) e Barcelos (2006) sugerem que a importância do estudo das crenças reside no fato de que elas influenciam direta ou indiretamente a ação das pessoas. Em se tratando de sala de aula de LI, as crenças do professor podem influenciar sua prática de ensino. Logo, é importante estudar crenças sustentando que elas exercem papel fundamental no processo de formação de professores. Barcelos (2004, p. 137) defende que “as crenças

⁹ Barcelos (2001, p. 72) afirma que a pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas tem feito apenas uma descrição dessas crenças, mas não tem tentado entender por que os alunos possuem certas crenças, a sua origem e o papel que algumas delas exercem no processo de aquisição de línguas.

podem atuar como lentes através das quais os alunos interpretam as novas informações recebidas durante sua formação”. Isso mostra a importância de os professores estarem conscientes de suas crenças, pois elas afetam diretamente suas ações na sala de aula. É somente por meio da prática reflexiva que essa consciência será adquirida, levando o professor a saber explicar por que ensina como ensina.

Kudiess (2005, p. 43) afirma que “a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino”. As crenças e os valores dos professores formam sua “cultura de ensinar”. Desse modo, as atitudes do professor em sala de aula são resultados de suas crenças e acabam se transformando em um tipo de cultura adotada e aplicada no ensino. Portanto, segundo a autora, “as crenças afetam a tomada de decisão do professor, influenciam a forma de planejar, as decisões curriculares e de ensino”.

Assim, as experiências dos professores influenciam na sua prática cotidiana em sala de aula e apontam para a importância de se fornecer subsídios para que os professores possam conhecer, refletir, discutir e questionar suas crenças, tornando-os capazes de entender o porquê de suas próprias atitudes. Portanto, os pensamentos e ações do professor estão interligados com suas crenças, como sugere Barcelos (2000, p. 59), “crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos”. Segundo a autora, se conseguíssemos ilustrar o momento em que o professor toma decisões em sua prática, “[...] teríamos o desenho de uma rede intrincada de relações e inter-relações das crenças, cada uma delas representando uma crença interligada com vários outros fios do contexto, em momentos específicos.” (Barcelos, 2004, p. 137).

Desse modo, “as crenças afetam a tomada de decisão do professor” (Kudiess, 2005, p. 43), o qual não tem um corpo para cada local em que se encontra; todas as suas ações, seus valores e atitudes influenciam a forma de planejar seu currículo de ensino (Kudiess, 2005). Portanto, o professor é dotado de crenças que determinam suas ações e atitudes em suas práticas; não cabe, pois, a esse momento determinar se são certas ou erradas (Barcelos, 2001), mas compreender o quão intrincado está esse conceito em cada ser humano.

2.5.1 Abordagens para investigação de crenças

Esta seção traz três opções metodológicas - a normativa, a metacognitiva e a contextual - que são utilizadas para investigação de crenças no contexto de ensino e aprendizagem de línguas de alunos e aprendizes, no âmbito da LA. Essas abordagens foram

sistematizadas por Barcelos (2000, 2001), aparecendo, também, nos trabalhos de Conceição (2004) e de Sturm (2007).

Na abordagem normativa, os estudos encaram as crenças como indicadoras do comportamento futuro dos alunos como autônomos ou como bons aprendizes, preocupando-se em descrever e classificar suas crenças (Sturm, 2007). A abordagem normativa consiste na análise das crenças a partir de afirmações pré-determinadas, geralmente através da utilização de questionários fechados do tipo *Likert-scale*, em que os alunos indicam seu grau de concordância com as afirmações (Conceição, 2004).

O instrumento mais utilizado é o Balli, produzido por Elaine Horwitz (1985). Nesse tipo de abordagem, as crenças são analisadas fora do contexto em que estão inseridas (Conceição, 2004). Barcelos (2000) traz uma fragilidade sobre essa abordagem, destacando que pode não permitir que os aprendizes expressem suas crenças. Mais ainda, como as afirmações são pré-determinadas, há a possibilidade de os aprendizes interpretarem os itens de forma diferente do pesquisador. No entanto, há fatores como a facilidade de tabulação, no caso de pesquisa com um grande número de informantes, a precisão e a clareza dos dados que são citados como benefícios na utilização da abordagem em questão (Conceição, 2004).

Na abordagem metacognitiva, as crenças são descritas como “conhecimento metacognitivo, caracterizados como conhecimento estável e às vezes falível” (Barcelos, 2001, p. 80) que os aprendizes apresentam acerca do processo de aprender línguas. Segundo a autora, os estudos realizados a partir dessa abordagem, utilizam autorrelatos e entrevistas semiestruturadas, assim como questionários semiestruturados com questões abertas para conhecer as crenças dos participantes.

A relação entre crenças e ações não é investigada, mas apenas sugerida e discutida somente em relação a estratégias de aprendizagem. Sturm (2007) relata que muitos estudos concluídos a partir dessa abordagem, tendo como base teórica o conhecimento cognitivo e sua influência na aprendizagem, proporcionaram aos participantes a reflexão sobre suas ações.

Apesar de a autora ressaltar que nessa abordagem as crenças são tidas como estáveis, os aprendizes são capazes de articular algumas de suas crenças, relacionando-as com as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles em um processo reflexivo. “A desvantagem dessa abordagem consiste no fato que ela não infere as crenças por meio das ações dos indivíduos, mas sim por suas intenções e manifestações verbais” (Sturm, 2007, p. 50).

A abordagem contextual, terceira descrita na literatura, representa um avanço em relação às demais, pois as crenças são inferidas e investigadas a partir do contexto do indivíduo (Sturm, 2007). Na perspectiva dessa abordagem, os estudos procuram investigar

crenças e ações de alunos e professores a partir de um contexto específico, isto é, nessa abordagem, crenças são apreendidas pelo contexto em que estão inseridas. Dessa forma, os estudos, nessa perspectiva, utilizam ferramentas etnográficas, entrevistas, diários e estudos de caso para conhecer as crenças de seus sujeitos por meio de afirmações e ações (Barcelos, 2001), o que possibilita triangular os dados. A autora aponta que estudos recentes têm combinado abordagens múltiplas, usando questionários, entrevistas, observações em sala de aula, metáforas, diários, narrativas, desenhos e estudo de caso.

Essas três abordagens apontam caminhos metodológicos e estratégias variadas para realizar pesquisas e analisar os dados alcançados. É válido ressaltar que cada estudo precisa se adequar à abordagem que melhor responda aos objetivos a serem alcançados.

Assim, considerando as abordagens apresentadas e o tipo de estudo desenvolvido nesta pesquisa, optamos pela abordagem normativa, por entender que é a mais adequada para alcançar os objetivos do trabalho.

A seção seguinte aborda o percurso metodológico desta pesquisa.

3 INVESTIGANDO AS CRENÇAS DOS PROFESSORES DE RONDÔNIA: FOCO NA FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE INGLÊS

Este terceiro capítulo traz o percurso metodológico de construção desta dissertação. Inicialmente, apresentamos a natureza e o tipo de pesquisa. Em seguida, o contexto e o perfil dos participantes da pesquisa; por fim, relatamos os procedimentos de coleta e os dados gerados a partir do instrumento são analisados.

3.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

A sala de aula é um dos espaços possíveis de se aprender LI (Barcelos, 2004). Nesse sentido, há de se pensar em momentos de aprendizagem, sem questionamentos de certo ou errado (Brasil, 2018). Por isso, criar ambientes de aprendizagem sem verdades absolutas, na tentativa de aprofundar conhecimentos entre os saberes do professor e do aluno, é o que impulsiona muitos pesquisadores a buscar uma metodologia qualitativa.

Diante disso, esta pesquisa, inserida no paradigma qualitativo de investigação, classifica-se como aplicada por sua natureza, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). Torna-se relevante, já que o tema abordado requer uma reflexão crítica sobre as práticas em sala de aula.

O paradigma qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (Minayo, 2014); portanto, apropriado para a realização do estudo proposto.

Mais ainda, apesar de ter sido utilizado um formulário inspirado no modelo Balli, o qual traz resultados numéricos, a opção foi pela interpretação desses dados à luz dos estudos na área e não serão utilizadas análises estatísticas. Isso, também, se justifica pelo número total de respondentes que participaram da pesquisa(37) em relação ao universo total de professores de inglês de RO (976).

Portanto, a pesquisa é caracterizada como qualitativo-interpretativa, pois, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), há “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Desse modo, os professores de LI e suas crenças sobre o ensino serão o foco do trabalho interpretativo, tendo como fomento às análises dos dados gerados.

Assim, considerando estudos já realizados sobre crenças de professores de inglês, a exemplo de Barcelos (1995, 2000, 2001, 2004), Sturm (2007), Oliveira (2016) e Novelli e Roseira (2017), neste estudo, optamos pelo termo qualitativo-interpretativo, “por considerar o termo mais abrangente, abrindo a possibilidade de utilização de técnicas quantitativas.” (Sturm, 2007, p. 52).

Sturm (2007) aponta correntes dentro das Ciências Humanas e das Ciências Sociais várias e semelhantes estratégias e técnicas para a pesquisa qualitativa. Desse modo, vale ressaltar que o interesse desse tipo de pesquisa é compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações em determinado contexto. No entanto, “os estudos qualitativos nem sempre excluem os dados quantitativos, pois dependendo da investigação, esses dados são importantes para contextualizar e dar confiabilidade ao estudo.” (Sturm, 2007, p. 53).

Considerando especificamente as abordagens sobre crenças no âmbito da LA, este estudo utiliza a abordagem normativa, com dados gerados a partir de um formulário eletrônico do tipo Balli, que será especificado na próxima seção.

3.2 O INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS: FORMULÁRIO TIPO BALLI

Considerando a abordagem normativa para investigação de crenças, optamos por um formulário eletrônico, inspirado no modelo Balli, com escala *likert*. No entanto, na primeira seção, antes de apresentar as afirmações aos participantes, foi solicitado que eles respondessem questões com o objetivo de traçar o perfil do grupo.

Como já mencionado, o modelo Balli foi desenvolvido por Horwitz (1985), uma das pioneiras na área de pesquisa sobre crenças no ensino e aprendizado.

Embora haja críticas sobre a abordagem normativa pelo fato de usar somente um instrumento, essa abordagem possibilita gerar dados em grandes escalas, a partir de maior número de participantes, tornando possível a geração dos dados para obter resultados de forma ampla, como pontua Conceição (2004, p. 70):

Tais estudos, mesmo em face da utilização de uma metodologia restrita em se tratando da análise das crenças dentro do contexto em que estão inseridas, marcaram os primeiros passos na investigação das crenças, buscando uma definição, assim como uma taxonomia que serviu de base para as investigações que seriam conduzidas mais tarde.

Entendemos que essa metodologia favoreceu a sistematização dos dados dos participantes de forma mais rápida e eficiente, possibilitando, da mesma forma, uma análise mais objetiva.

O formulário eletrônico, instrumento para a geração de dados, trouxe aos participantes, inicialmente, a proposta geral da pesquisa com seu objetivo, especificando-se o grupo de participantes esperados, informações gerais sobre o estudo; as informações sobre a aprovação pelo Comitê de Ética da UPF e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O participante, portanto, deu ciência desses dados e passou à primeira seção, a fim de responder sobre dados pessoais, sem a necessidade de identificar-se com seu nome.

Na seção 1 foram solicitadas informações sobre: idade, sexo, formação acadêmica, modalidade da formação acadêmica (presencial ou EAD), tempo de atuação em sala de aula, município de atuação, carga horária semanal e número de escolas que atuam. Além disso, foram solicitadas informações sobre suas motivações e recursos utilizados para ensinar inglês e, por fim, informações sobre o nível de conhecimento em inglês.

Na sequência, o formulário eletrônico foi organizado em mais duas seções. Em cada conjunto de afirmações de cada seção, constava o enunciado: “Nesta seção, queremos saber sua opinião. Leia as afirmações listadas a seguir e indique a opção que mais representa sua opinião”.

1 = Discordo fortemente.

2 = Discordo.

3 = Não concordo nem discordo.

4 = Concordo.

5 = Concordo plenamente.

A segunda seção foi composta por nove afirmações relacionadas à formação de professores de inglês e o ensino do idioma, quais sejam:

1. O professor de inglês necessita fundamentalmente saber o idioma, ou seja, dominar a língua inglesa. A formação no ensino superior não é pré-requisito.
2. Para ensinar inglês, o profissional educador deve, obrigatoriamente, cursar ou ter cursado Letras Português/Inglês ou Letras Inglês.
3. Para cursar Letras Português/Inglês ou Letras Inglês, é fundamental ter conhecimento prévio de inglês.
4. No curso de Letras Português ou Letras Inglês não se aprende o idioma, apenas se estuda teorias sobre o processo de ensinar e aprender.

5. O profissional educador com formação no ensino superior em curso diferente de Letras, tendo realizado curso livre de inglês, está apto a ensinar esse idioma.
6. A graduação em Letras Português/Inglês ou Letras Inglês garante que o profissional educador esteja preparado para ensinar esse idioma.
7. Para aprender inglês, é necessário realizar cursos livres e/ou estudar fora do país.
8. O estudo continuado de inglês é muito importante para quem ensina o idioma.
9. O professor aprende a ensinar inglês quando começa a atuar nessa disciplina. A prática é a melhor maneira de aprimoramento profissional.

A terceira seção do instrumento trouxe questões referentes a ensinar inglês em escolas públicas.

1. Ensinar inglês é difícil porque as escolas não possuem tecnologia e acesso à internet.
2. Os livros didáticos de LI para as escolas públicas não têm qualidade.
3. Os alunos não têm interesse em aprender inglês.
4. A heterogeneidade de conhecimentos da LI dificulta o ensino.
5. O número reduzido de aulas semanais de LI não favorece o aprendizado.
6. O excesso de alunos nas turmas prejudica as aulas.
7. A falta de capacitação dos professores de LI não contribui para um ensino de qualidade.

Cabe destacar que ao final de cada seção de afirmações, o participante teve um espaço para escrever considerações que sentisse necessidade de acrescentar ou esclarecer sobre as afirmações e/ou suas opções de resposta.

3.3 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO, PERFIL DOS PARTICIPANTES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção está descrito o contexto de geração de dados, o perfil dos participantes do estudo e a análise/interpretação dos dados gerados no formulário eletrônico.

3.3.1 O contexto de geração de dados

Inicialmente, a pesquisa foi pensada para abranger os professores de Alvorada D'Oeste, Ji-Paraná e Presidente Médici pertencentes à CRE¹⁰ de Ji-Paraná-RO. Contudo, devido à baixa participação dos docentes dessa CRE, o convite para participação na pesquisa foi

¹⁰ Coordenadoria Regional de Educação.

ampliado e aberto a professores de LI, em geral, do estado de RO. Para isso, o convite foi divulgado pelo Whatsapp.

Quanto ao universo de professores de inglês do estado de RO, foi feita uma busca na página oficial da Secretaria de Educação de Rondônia (Seduc), na qual não foram encontradas informações referentes à quantidade de professores de inglês do estado. A partir disso, foi realizada uma consulta via e-mail à Seduc¹¹, que disponibilizou os seguintes dados: o estado de RO possui 1.237 escolas, sendo 853 urbanas e 384 rurais. Nessas escolas estavam efetivos no ano de 2023, 623 professores de LI e 353 professores não concursados, totalizando 976 professores atuando em sala de aula com a disciplina de LI.

As escolas do estado de RO estão organizadas e distribuídas em 18 CREs. No quadro a seguir, apresentamos as CREs, os municípios, o número de professores de LI de cada CRE e o número de respondentes que fizeram parte dessa pesquisa.

Quadro 1 – Município em que os professores participantes atuam

CRE	MUNICÍPIOS	TOTAL DE PROFESSORES	RESPONDENTES
Alta Floresta do Oeste	Alta Floresta do Oeste	12	1
Ariquemes	Alto Paraíso Cacaulândia Campo Novo Cujubim Rio Crespo Monte Negro	61	6
Buritis	Buritis	19	0
Cacoal	Ministro Andreazza Espigão do Oeste	58	1
Cerejeiras	Pimenteiras do Oeste Corumbiara	14	0
Costa Marques	Costa Marques	9	0
Espigão do Oeste	Espigão do Oeste	16	2
Extrema	Porto Velho	3	0
Guajará Mirim	Nova Mamoré	33	0
Jaru	Vale do Anari Theobroma Jorge Teixeira	58	2

¹¹ Através da Gerência de Informação Educacional - Censo Escolar GEIE/CAIE/DGE/Seduc - Rondônia. Os dados podem ser verificados no link: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1mqVTTwwOkbIWI-NClYkLu4k0Rd3FJWxZ/edit#gid=552079146>

Ji-Paraná	Alvorada D'Oeste Presidente Médici	64	15
Machadinho	Machadinho Vale do Anari	12	2
Ouro Preto	Mirante da Serra Teixeirópolis Vale do Paraíso Nova União Urupá	29	0
Pimenta Bueno	Parecis Primavera de Rondônia São Felipe	21	0
Porto Velho	Candeias do Jamari Itapuã	117	5
Rolim de Moura	Castanheiras Nova Brasilândia D'Oeste Santa Luzia Novo Horizonte do Oeste	29	0
São Francisco do Guaporé	São Miguel do Guaporé Seringueiras	13	1
Vilhena	Chupinguaia Colorado do Oeste	44	2
Total 18	52	976	37

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Diante desse universo de 976 professores, esta pesquisa contou com 37 participantes/respondentes. Apesar de não ser um grande número frente ao total de 976, entendemos que a amostragem tem seu valor por contar com professores de 10 dentre as 18 CREs do estado de RO, o que pode ser considerado uma representação significativa para esse estudo.

A seguir, o estudo apresenta a descrição do perfil dos professores participantes da pesquisa, construído a partir dos 37 formulários eletrônicos respondidos.

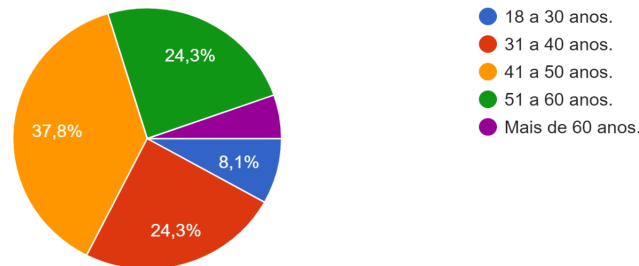
3.3.2 Perfil dos professores participantes da pesquisa

A identificação de crenças e concepções dos docentes sobre temáticas controversas, como a formação de professores e o ensino de línguas no contexto escolar, torna possível problematizar e refletir sobre possibilidades e perspectivas que envolvam o ensino de LI.

Nesse sentido, considerando as informações da primeira seção do formulário eletrônico, trazemos a descrição do perfil dos participantes deste estudo.

Gráfico 1 – Idade dos participantes

1. Sua idade:
37 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

No que tange à idade dos 37 participantes deste estudo, fica claro que temos uma minoria de 3 participantes entre 18 e 30 anos. Portanto, são 34 acima de 31 anos, sendo que 9 têm acima de 51 anos, número bastante significativo. Há inúmeros fatores que podem justificar esse dado. Um deles, pode ser devido à falta de concurso público no estado, já que o último foi realizado em 2016¹² e com vagas para professores de LI escassas, o que pode ser conferido no edital do concurso. Contudo, não é novidade o baixo interesse dos jovens pela profissão docente. Há inúmeras matérias jornalísticas, bem como pesquisas que ilustram esse fenômeno. No ano de 2011, foi divulgado o resultado de um estudo da Fundação Getúlio Vargas que apontou que apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio manifestaram interesse em ser professores. Essa percentagem se repetiu em pesquisa de 2016, relatada na Revista Nova Escola. Portanto, é possível inferir que o resultado desta questão em específico, corrobora com a tendência nacional de que os jovens não demonstram motivação pela carreira de professor da escola básica. Isso nos permite afirmar que se não houver políticas públicas sérias e comprometidas com a educação de qualidade e a valorização do professor, o Brasil terá em breve um colapso na área de ensino, devido à falta de professores, não apenas de inglês, mas de todas as áreas.

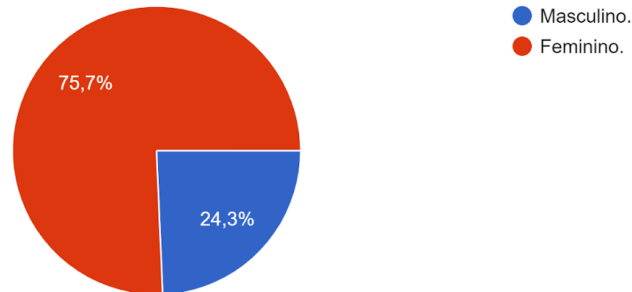
Gráfico 2 – Sexo dos participantes

¹² O edital do concurso pode ser verificado em

<https://blog-static.infra.grancursosonline.com.br/wp-content/uploads/2018/12/06160731/Edital-Abertura-de-Concurso-Publico-SEDUC-RO-2016.pdf>.

2. Sexo:

37 respostas



Os dados dessa seção informam a predominância de mulheres professoras com 28 participantes dentre os 37. A maioria dos participantes dessa pesquisa são mulheres. Os dados comprovam que a profissão de professor, ainda, é predominantemente, uma escolha do sexo feminino. Esse fato pode ser averiguado no relatório Sinopse Estatística da Educação Básica com base no Censo Escolar 2017¹³, onde diz que aproximadamente 2,2 milhões de professores que lecionam do Fundamental I ao Ensino Médio, cerca de 1,8 milhões são mulheres (Brasil, 2019). E, também nos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹⁴ (Inep) em fevereiro de 2023, que diz que o corpo docente da educação básica é composto por mais de 2,3 milhões de profissionais, sendo 1,8 milhões (79%) mulheres (Brasil, 2023). A partir desses dados, é possível inferir que há um interesse maior por parte das mulheres em assumir uma carreira no magistério.

Quanto à formação no ensino superior, 9 participantes possuem mais de uma graduação. 10 realizaram Letras Português/Inglês presencial; 4 cursaram Letras Português/Inglês EAD; 7 cursaram Letras Inglês presencial; 1 cursou Letras Inglês EAD; 5 cursaram Letras Português presencial; 6 cursaram Pedagogia presencial e 3 Pedagogia EAD; 1 cursou Educação Física; 1 Matemática; 1 Filosofia e 1 Ciências Biológicas; 1 afirmou ter concluído pós graduação. Apesar do crescimento referente à oferta de cursos EAD, apenas 8 dentre os 37 participantes cursaram a graduação nessa modalidade de ensino. A média de duração dos cursos, em sua maioria, foi de 4 anos.

¹³ Os dados podem ser conferidos no link abaixo:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf

¹⁴ Os dados estão disponíveis no link a seguir:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>

Dentre esses 37 professores, 5 atuam na rede municipal, 31 professores atuam na rede estadual, 2 professores na rede particular, 1 professor atua em curso livre, 1 professor atua na rede privada e 1 professor é supervisor pedagógico. Sendo que a maioria desses professores (30) trabalham apenas em uma escola; 5 participantes trabalham em duas escolas; 1 participante trabalha em quatro escolas e 1 participante não trabalhou em 2023.

Quanto ao ano de conclusão do curso, os participantes em sua maioria (33), cursaram suas graduações entre os anos 2000 a 2020, os demais (4) cursaram entre 1993 e 1999. Dentre os participantes 1 atua há mais de trinta anos em sala de aula; 1 há mais de vinte e sete anos; 8 atuam há mais de quinze anos; 10 atuam há mais de dez anos; 6 há mais de cinco anos; 3 atuam entre quatro e cinco anos; 1 atua entre dois e três anos; 3 atuam entre um e dois anos e 2 atuam há menos de um ano em sala de aula. Esses resultados confirmam os dados do Gráfico 1, que representa a idade dos participantes da pesquisa, sendo que a maioria tem idade entre 41 e 50 anos.

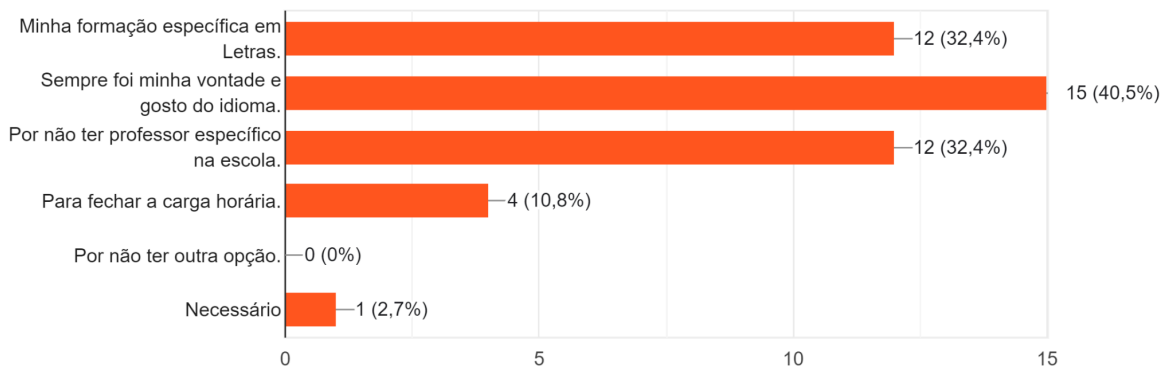
A respeito da carga horária em sala de aula, 6 dos participantes trabalham mais de 40 horas em sala de aula; 21 dos participantes, entre 30 e 40 horas; 2 participantes, entre 25 e 30 horas; 1 participante, entre 15 a 20 horas; 5 participantes trabalham até 10 horas em sala de aula.

No que tange à motivação dos professores participantes, apresentamos o gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Motivações para ensinar inglês

14- Indique suas motivações para ensinar inglês:

37 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A motivação do professor é um fator importante, pois, segundo Cruz (2018, p. 48), há uma “[...] tendência de alguns alunos, principalmente, os iniciantes a serem influenciados pelas crenças e pela abordagem do professor, tornando-se dependentes da motivação deles

para sentirem-se motivados”. Então, os dados apresentados no gráfico acima são positivos, já que temos 15 participantes que afirmam ensinar inglês por gostar da disciplina e 12 deles que ensinam a LI devido à sua formação específica. Logo, podemos concluir que ensinam a LI por escolha própria.

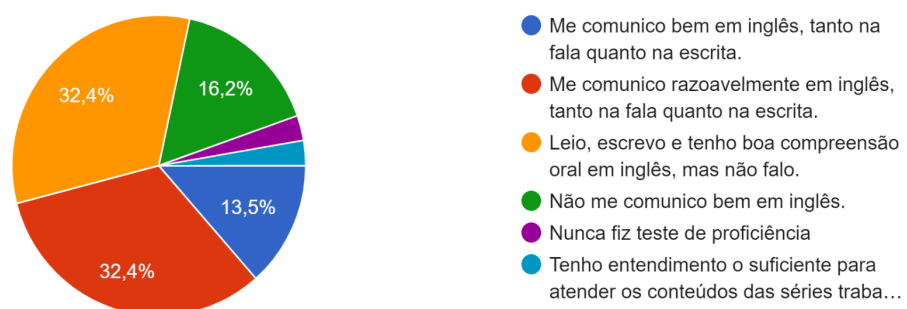
Entretanto, é preocupante a afirmação dos demais participantes, pois, 12 trabalham a disciplina por não ter professor específico na escola; 4 para completar a carga horária e 1 por necessidade. Cruz (2018) afirma que as crenças podem influenciar a motivação para aprender, as expectativas em relação à matéria e as suas percepções sobre o que é fácil ou difícil na língua, bem como suas preferências por determinado tipo de estratégia de aprendizagem. Então, ao contrário dos demais participantes desta pesquisa, não ensinam a LI porque escolheram a disciplina, isso pode influenciar suas ações e, conseqüentemente, a aprendizagem e motivação dos alunos para os quais ensinam.

Sobre isso, Oliveira (2016, p. 7) apresentou em sua pesquisa que “A maioria (90,8%) concorda sobre a importância da motivação na sala. Sabemos que no processo de aprendizagem a motivação e aspectos afetivos são importantíssimos”. Diante disso, as motivações e as crenças pessoais que professores, alunos e demais indivíduos envolvidos na educação trazem consigo refletem direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem em LE.

Gráfico 4 – Conhecimento/domínio da LI

15- Com relação ao seu conhecimento/domínio da língua inglesa, indique as afirmações que mais se alinham ao seu perfil.

37 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

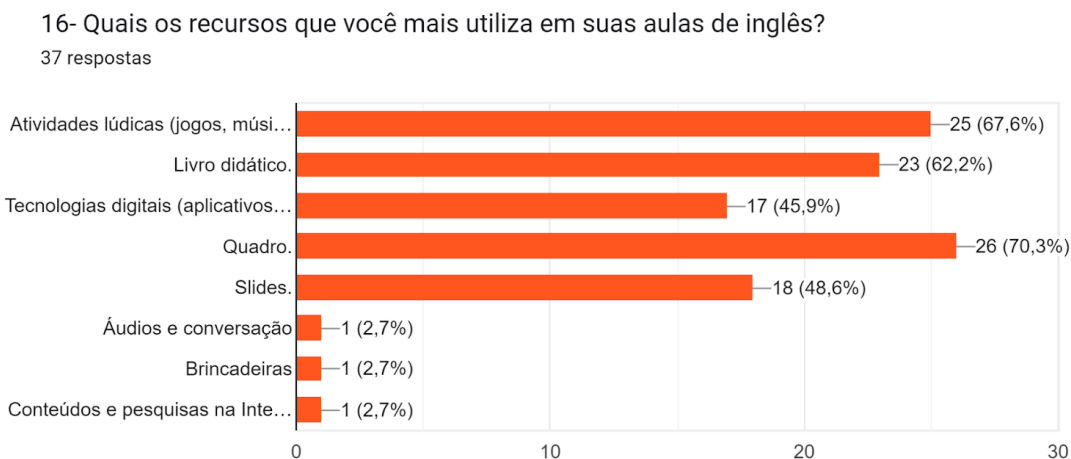
Apesar de 5 participantes terem o domínio do inglês e 12 se comunicarem razoavelmente, dentre os participantes da pesquisa, 20 em um universo de 37 não dominam a língua que ensinam. Esses dados corroboram o que afirmou Novelli e Roseira (2017, p. 101)

[...] os AP fazem uma avaliação com relação ao conhecimento do conteúdo dos docentes das escolas públicas. Dessa forma, eles consideram que esses professores não estão aptos a lecionarem o idioma em questão ao sinalizar a falta de formação dos docentes para desempenhar tal função.

As autoras acrescentam que “[...] outro aspecto salientado pelos AP diz respeito à competência linguística dos docentes que atuam nesse contexto, na qual sua maioria apresenta domínio linguístico limitado, principalmente na oralidade” (Novelli e Roseira, 2017, p. 103).

Ainda a esse respeito, a pesquisa intitulada 'Sorry, nós não falamos inglês'¹⁵, publicada em 2018, também confirma os dados deste estudo, pois afirma que somente cerca de 15% dos professores que atuam na rede pública nessa disciplina têm proficiência (Ferreira, 2018). Diante disso, é possível dizer que estão incumbidos de ensinar inglês nas escolas, professores que dominam mal ou mesmo não dominam a língua.

Gráfico 5– Recursos utilizados nas aulas de LI



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Apesar de haver uma variação positiva quanto aos recursos utilizados pelos participantes, é nítida a dificuldade no uso de áudios e conversações em sala de aula, já que apenas 1 participante dentre os 37, utiliza esse recurso. Mesmo os participantes que afirmaram possuir domínio da LI no gráfico anterior não tem como método de ensino a conversa em inglês.

A respeito disso, Paiva (2008) afirma que a utilização de recursos diferenciados no contexto escolar é relevante, pois auxilia na promoção de interação entre os alunos e o tema da aula, na utilização de habilidades na LE e na construção do pensamento crítico.

Ademais, a BNCC (2018) orienta que o uso de materiais didáticos diversificados e as

¹⁵ Os dados da pesquisa podem ser verificados no link a seguir:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/543232>.

tecnologias disponíveis favorecem o ensino e aprendizagem da LI, pois prioriza o ensino com foco da função social e política do inglês.

Diante do exposto, é possível afirmar que os participantes desse estudo são profissionais graduados em nível superior, apesar de ainda haver nas escolas de RO, professores atuando fora de sua área de formação. Mas, podemos dizer também que são professores empenhados em oferecer um ensino de qualidade, pois variam as estratégias de ensino como afirmaram no gráfico 5.

Isto posto, após a descrição do perfil dos participantes desta pesquisa, a seguir trataremos da análise e interpretação dos dados obtidos nas seções do formulário eletrônico.

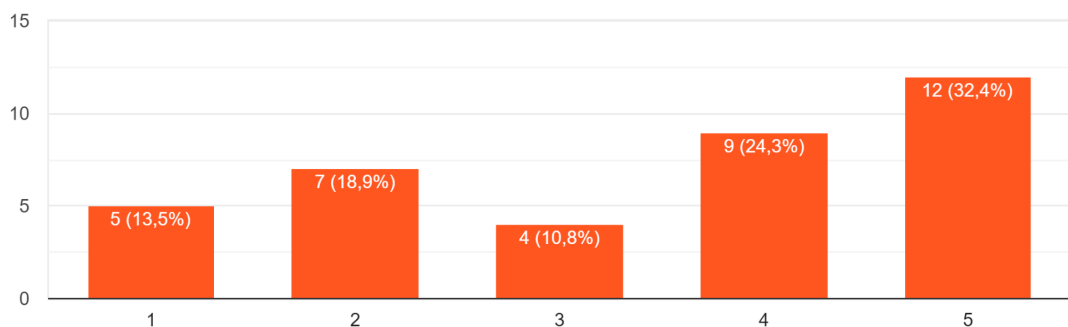
3.3.3 Análise e interpretação dos dados da seção 2

Nesta seção são analisados os dados gerados a partir das afirmações 1 a 9, com os resultados representados pelos gráficos 6 a 14. Considerando as afirmações apresentadas na seção 2, os respondentes poderiam optar por 1 = Discordo fortemente; 2 = Discordo; 3 = Não concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo plenamente.

Gráfico 6 – Percepção dos participantes quanto à afirmação 1

1-O professor de inglês necessita fundamentalmente saber o idioma, ou seja, dominar a língua inglesa. A formação no ensino superior não é pré-requisito.

37 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A primeira afirmação colocou em jogo duas questões polêmicas em relação à formação do professor de LI: o conhecimento de LI e a formação no ensino superior, sempre muito discutida, tanto no meio acadêmico, quanto no senso comum. O fato de 21 professores

entenderem que a formação no ensino superior não é fundamental e pode ser compensada pelo conhecimento do idioma apenas, é preocupante. Da mesma forma, é preocupante que somente 12 professores, dentre os 37, pontuem que essa formação é necessária ao docente e, ainda, 4 não se posicionem, demonstrando não terem consciência das demandas quanto à formação do professor para um ensino de qualidade.

A esse respeito, Leffa (2011, p. 21) esclarece: “[é] óbvio que não basta saber a LE para ser um bom professor; mas nem mesmo a língua muitos professores sabem, principalmente fora dos grandes centros”. Então, conhecer as metodologias de como ensinar a LI se faz necessário ao professor. Vale ressaltar que a formação precisa fazer com que professor de LI reflita sobre suas práticas e abordagens. Sobre a formação, ainda podemos observar que:

Formar um professor não é só capacitá-lo técnica e cientificamente para o exercício da profissão. É também criar condições para que ele se prepare para os papéis e as ações que irá desempenhar. Para tanto, serão necessárias aprendizagens sobre os diversos campos de conhecimento que possam auxiliá-lo nessa tarefa e do desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva sobre o seu próprio processo de aprender a ensinar e a sua prática educacional. Sobretudo, é necessário o entendimento de que ele estará em constante processo de aprender, seja por meio dos cursos de formação pré e em serviço, do convívio com colegas de profissão, ou da própria prática pedagógica. (Oliveira, 2004, p. 57).

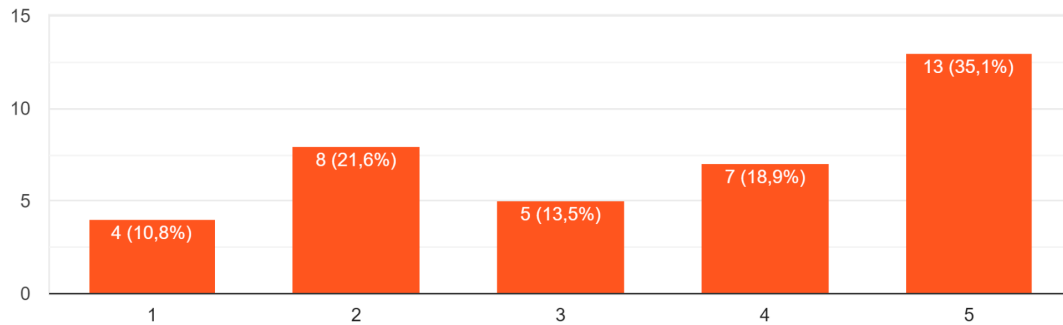
Portanto, cabe à formação superior específica assegurar meios para que o professor crie atitudes reflexivas quanto às suas práticas de ensino em sala de aula. Como salienta Santos (2011), ao tratarmos da formação de professores e afirmarmos que concluindo a graduação o docente está formado, não significa que ele esteja pronto e seu processo esteja concluído. Quer dizer apenas que o profissional está oficialmente habilitado para exercer seu ofício, possuindo uma certificação emitida por instituição capaz de autorizá-lo e qualificá-lo para o exercício da atividade docente. Nesse sentido, fica claro que a formação no ensino superior do professor de LI, no caso a graduação em Letras Português/Inglês é fundamental para o exercício de uma docência de qualidade que implica, obviamente, no conhecimento e domínio da língua inglesa que o indivíduo se propõe a ensinar. Além disso, fica evidente mais uma vez, que a educação continuada pautada pela ação e reflexão, também é necessária, para que o professor de LI fortaleça sua identidade como profissional e compreenda a dimensão de sua importância na formação integral dos estudantes.

O Gráfico 7 demonstra certa contradição com relação ao 6. Pois, 20 dentre os 37 participantes concordam que o professor precisa ter cursado Letras Português/Inglês ou Letras Inglês, mas na afirmação anterior disseram que não era necessário. E os outros 12 continuam discordando da afirmação.

Gráfico 7 – Percepção dos participantes quanto à afirmação 2

2 - Para ensinar inglês, o profissional educador deve, obrigatoriamente, cursar ou ter cursado Letras Português/Inglês ou Letras Inglês.

37 respostas



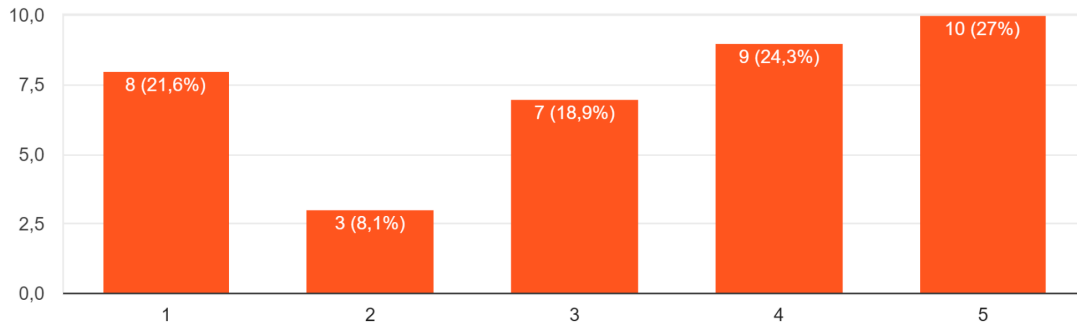
Fonte: dados da pesquisa (2023).

Sobre isso, Sorte (2015) discute, em seu artigo intitulado “Por que a graduação em Letras-Inglês pode ter o status de formação contínua?”, as questões relacionadas à formação de professores de LI e estabelece uma comparação entre formação inicial e formação contínua. O autor fala a respeito dos inúmeros profissionais de áreas como Direito, por exemplo, que ensinam inglês em cursos livres, sendo chamados de professor, que podem buscar a formação como forma de legitimação. Segundo ele, “o contrário também pode acontecer, professores experientes, sem a graduação em Letras (que ensinam em institutos de idiomas, por exemplo) ou com a graduação em outras áreas buscam, no curso de Letras, a legitimação e a formação contínua como professores de inglês.” (Sorte, 2015, p. 543). De acordo com o autor, cursar Letras é legitimar a profissão e a formação contínua faz parte do processo de formação reflexiva do professor.

Gráfico 8 – Percepção dos participantes quanto à afirmação 3

3-Para cursar Letras Português/Inglês ou Letras Inglês é fundamental ter conhecimento prévio de inglês.

37 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

No que tange ao conhecimento prévio para cursar Letras, 19, dos participantes desta pesquisa acreditam que é necessário. Esse dado corrobora o que diz Santos (2011) quando sugere a adoção de teste de proficiência já no vestibular, pois isso asseguraria que os estudantes que ingressassem no curso de Letras tivessem ao menos as habilidades mínimas para participar das aulas e discussões em sala. A autora também propõe que o teste seja aplicado ao final do curso “visando analisar o nível de proficiência do docente que estaria adentrando o mercado de trabalho, sendo esse uma espécie de certificação, comprovando que o estudante está apto a lecionar o idioma” (Santos, 2018, p. 65). Mas, 11 participantes discordam da necessidade de saber LI antes de iniciar o curso de Letras. Então, a graduação precisará ensinar a LI e, depois disso, trabalhar as habilidades necessárias para se tornar um futuro profissional na área de linguagem. E os outros 7 não concordaram nem discordaram da afirmação.

A esse respeito, Sorte (2015, p. 538) afirma que “[...] a graduação é, oficialmente, o espaço privilegiado para a oferta da formação inicial, que promove a inserção dos futuros professores na nova profissão”. Logo, podemos afirmar que a formação dos professores de inglês não acontece de forma linear, como especifica Sorte (2015, p. 538):

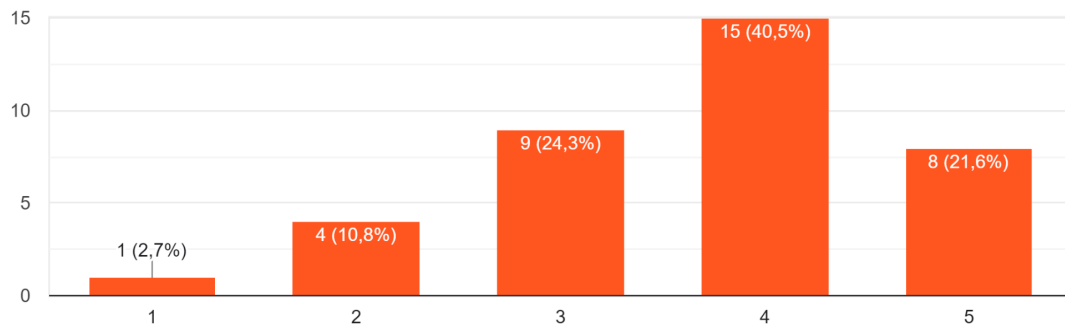
[...] isto é, o vestibulando é aprovado no exame, inicia o curso de Letras sem experiência docente, aprende o(s) idioma(s) do(s) qual(is) será professor, estuda as disciplinas sobre ensino-aprendizagem de línguas, realiza o estágio, recebe o diploma e está pronto para atuar em escolas públicas e privadas, regulares ou livres.

Igualmente, o curso de Letras não é visto pelos participantes como um espaço de aprendizagem do idioma, como podemos verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 9 – Percepção dos participantes quanto à afirmação 4

4- No curso de Letras/Português ou Letras Inglês não se aprende o idioma, apenas se estuda teorias sobre o processo de ensinar e aprender.

37 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os dados da afirmação 4, mostram uma discordância dos participantes a respeito da linearidade dos cursos de graduação (Sorte, 2015), pois 23 dos participantes concordam que o curso não ensina o idioma. Segundo o autor, a licenciatura em Letras “é o momento em que se deve (ou se deveria) aprender o exercício do ofício de professor de línguas” (p. 538). Mas, apenas 5 dentre os 37 participantes discordam de que o curso de Letras ensina apenas as teorias sobre o processo de ensinar e aprender. E 9 não concordam nem discordam da afirmação.

A respeito da formação superior, Gusmão (2017, p. 90) afirma que

é fundamental que os professores de línguas tenham uma boa formação acadêmica na graduação, o que mostra importante desafio, visto que o professor formador necessita estar em consenso, também, com as demandas exigidas fora da universidade, com o propósito de melhor preparar os futuros professores para enfrentar os desafios do dia a dia escolar.

Ademais, os cursos de graduação apresentam discordâncias a esse respeito. Miccoli (2010, p. 35) declara que:

[...] os currículos não tinham como meta a formação de um professor fluente na língua estrangeira. Predominava a ênfase em conteúdos que levassem o professor a ter um conhecimento do funcionamento do sistema linguístico e da literatura da

língua estrangeira, mas não necessariamente em um professor capaz de se expressar nessa língua.

Todavia, frente ao desenvolvimento tecnológico e as transformações sociais no âmbito educacional, “o perfil docente requer mudanças que venham habilitá-lo a se enquadrar no mundo globalizado” (Santos, 2011, p. 31). Cabe, então, à universidade, enquanto instituição, repensar os currículos dos cursos de licenciatura objetivando a capacitação de profissionais reflexivos quanto às suas práticas docentes em sala de aula.

O professor não é um produto acabado, mas em constante formação. Nesse sentido, Santos (2011) afirma que o perfil docente precisa atender a três âmbitos distintos: o desempenho linguístico, o pedagógico e o interpessoal. A autora descreve os âmbitos como

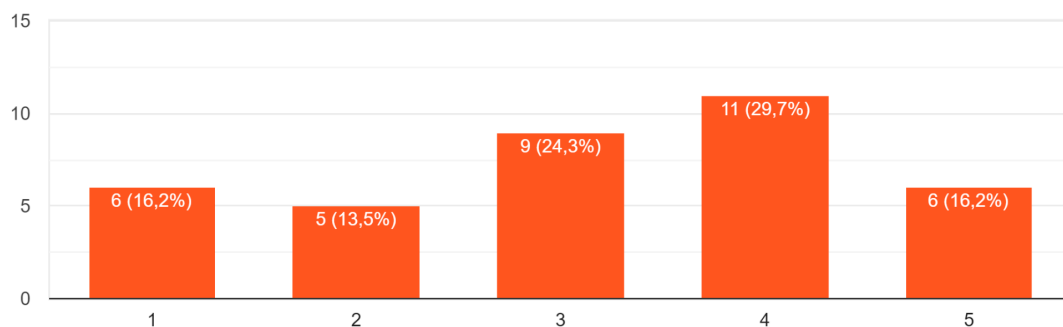
O desempenho linguístico está comumente associado à fluência oral no idioma; o didático-pedagógico envolve habilidades de caráter metodológico sobre o ensino da língua e o desempenho interpessoal contempla aspectos associados ao relacionamento professor/aluno e suas dinâmicas de trabalho. (Santos, 2011, p. 31).

Assim, para atender aos critérios citados, o professor precisa ter uma formação reflexiva que utilize metodologias que ajudem o docente a se tornar autônomo e conhecedor daquilo que ensina, pois o caráter reflexivo torna-se a base para uma construção de identidade profissional transformadora. “Nessa perspectiva, o professor reflexivo se caracteriza como um ser humano criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática, a fim de agir sobre ela, e não como um mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores” (Cruz, 2018, p. 43).

Gráfico 10 – Percepção dos participantes quanto à afirmação 5

5- O profissional educador com formação no ensino superior em curso diferente de Letras, tendo realizado curso livre de inglês está apto a ensinar esse idioma.

37 respostas

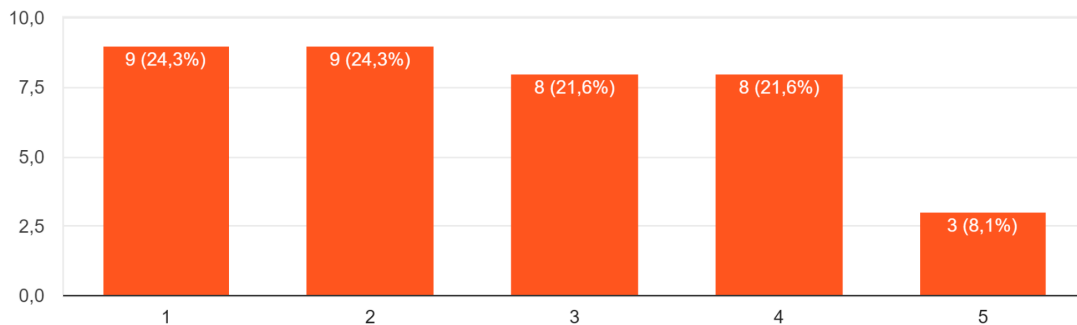


Fonte: dados da pesquisa (2023).

Gráfico 11 – Percepção dos participantes quanto à afirmação 6

6- A graduação em Letras Português/Inglês ou Letras Inglês garante que o profissional educador esteja preparado para ensinar esse idioma.

37 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em conformidade com a crença de que o profissional tendo curso livre está apto a ensinar inglês, temos a crença de que a graduação em Letras não prepara o professor para ensinar LI. Pois o gráfico 10 pontua que 17 dentre os 37 participantes desta pesquisa concordam que o curso livre capacita o profissional e no gráfico 11, 18 participantes discordam que a graduação em Letras capacita o professor.

A respeito do curso livre, Miccoli (2010, p. 31), afirma que “a informação sem o conhecimento para sua aplicação produtiva evidencia-se como inútil”, logo, o professor com curso livre não terá os conhecimentos metodológicos necessários adquiridos na graduação. Entretanto, Novelli e Roseira (2017, p. 103) afirmam que “[...] AP apontam lacunas entre o que se aprende nas aulas teóricas da disciplina de prática de ensino de inglês na universidade e o que eles experienciaram na prática docente durante o estágio supervisionado”. Por isso, é importante a formação e preparação de alunos de graduação de acordo com as diretrizes orientadas na BNCC (2018), atendendo, assim, às necessidades mais diversas e em cada contexto no qual esse profissional atua.

Ademais, quanto ao que se espera de um profissional de LI, é que ele “possa ser capaz de perceber que as transformações linguísticas estão relacionadas aos acontecimentos sociais, históricos, políticos e culturais, havendo uma relação intrínseca entre linguagem, cultura e sociedade.” (Santos, 2011, p. 35). Logo, o profissional habilitado em área diversa ou em curso livre de idiomas não teria os conhecimentos metodológicos necessários para atuar em sala de aula da Educação Básica.

Em continuidade, no gráfico 10, 11 dentre os 37 participantes discordam de que os cursos livre tornam os profissionais habilitados a ensinar, e no gráfico 11, 11 concordam que a graduação capacita o professor para ensinar LI. Sobre a preparação de professores autoras como Gimenez (2005) e Celani (2010) afirmam que aliar prática e teoria é essencial para a formação de docentes preparados para lidar com diferentes demandas e contextos. Nesse sentido, é importante entender as crenças desses participantes, pois, segundo Barcelos (2000, p. 36), “a compreensão do contexto auxilia no conhecimento das crenças”, possibilitando entender e refletir sobre as ações tomadas pelo professor em sala de aula e fora dela.

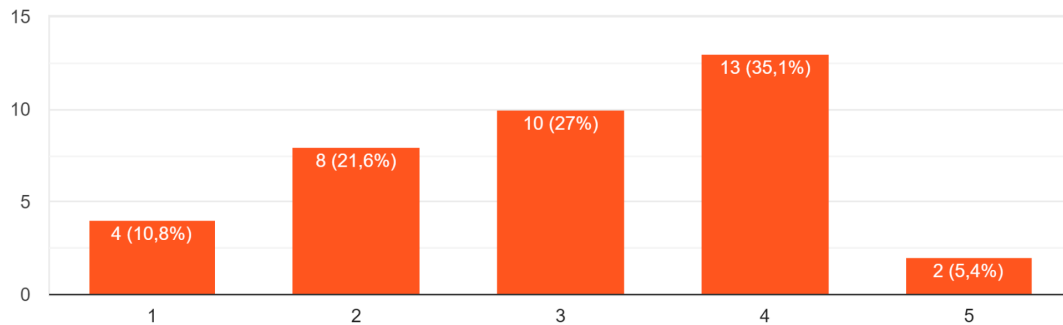
Ainda no que diz respeito à formação do professor, Sturm (2007, p. 33) assegura que “[...] os cursos de formação de professores de línguas ainda deixam muito a desejar quando analisamos as dinâmicas de sala de aula e os alunos expostos ao modelo de ensino vigente”. Logo, é necessário ao futuro professor um ensino que o prepare de forma reflexivo-crítica, tornando-o capaz de refletir e analisar suas práticas em sala de aula.

Apesar das alterações efetivadas nos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, que, juntamente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, fundamentam os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura (Brasil, 2022), sabemos que, na prática, essas transformações e adaptações ocorrem de maneira lenta e gradativa, deixando algumas lacunas apontadas pelos participantes deste estudo. Os demais participantes da pesquisa, (9), preferiram se manter na neutralidade a respeito das afirmações. Esse fato é preocupante, pois “se o desenvolvimento profissional é socialmente construído e reformulado a partir do conhecimento, crenças, representações e práticas pré-existentes” (Costa, 2013, p. 54), tais professores estão se mantendo fora da discussão sobre a maneira como ensinam, deixando de reestruturar suas práticas em salas de aula ao longo do tempo.

Gráfico 12 – Percepção dos participantes quanto à afirmação 7

7- Para se aprender inglês é necessário realizar cursos livres e/ou estudar fora do país.

37 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Dentre os 37 participantes desta pesquisa, 15 concordam que para aprender inglês é necessário realizar cursos livres ou estudar fora do país. Esse dado confirma o que diz Barcelos (2006, p. 158) “o curso de idiomas é o lugar por excelência onde se aprende inglês”. A autora acrescenta (Barcelos, 2007, p. 112), “Não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos”. Isso mostra que há uma descrença quanto ao ensino e aprendizagem de LI na escola regular, pois apenas 12 participantes discordaram da afirmação e os demais, ainda preferem se ausentar da discussão sobre sua práxis, pois 10 participantes se mantiveram neutros na afirmação.

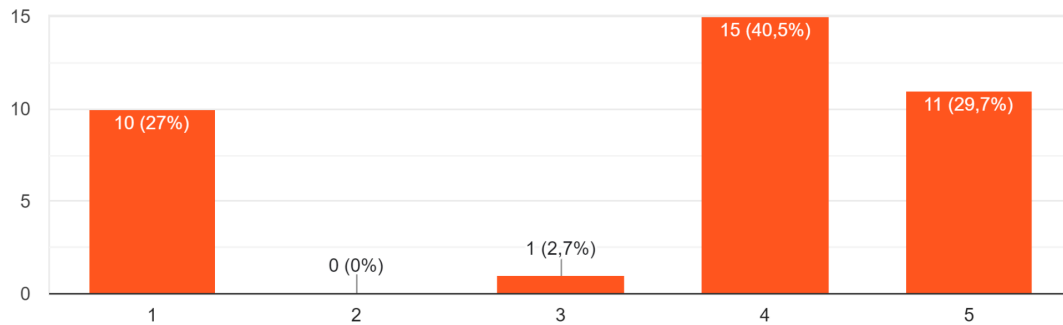
É importante relembrar que, quando se trata de ensino e aprendizagem, tanto o professor quanto o professor estudante “são sujeitos na produção de novos saberes” (Sturm, 2007, p. 34). Destacamos ainda que a sala de aula é transformada em um “lugar de aprendizagem” (Barcelos, 2004) assim que ocorre a troca de saberes entre os pares em sala de aula. Entretanto, quando as autoras discorrem sobre o ensino e aprendizagem, não dizem nada sobre ele acontecer apenas em cursos fora da escola regular.

Ademais, Ferreira (2010, p. 217) afirma que “frequentar um cursinho de Inglês não me traz competência nenhuma se eu não estudar, não me esforçar, não me empenhar. Ele me ajuda, não faz por mim”. Assim, não é o cursinho que capacita o professor, mas o esforço dele em aprender. A esse respeito, Sorte (2015) pontuou que cursos livres de inglês e tecnologias estão incrustados como ferramentas de ensino ideais, e acrescentou que para os participantes de sua pesquisa, o acesso a essa ferramenta é um sonho. Isto posto, é possível afirmar que a maioria dos participantes deste estudo também consideram os cursos livres um espaço ideal para aprender inglês.

Gráfico 13 – Percepção dos participantes quanto à afirmação 8

8- O estudo continuado de inglês é muito importante para quem ensina o idioma.

37 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os dados comprovam que 26 dentre os 37 participantes concordam que o professor precisa se capacitar para atuar em sala de aula. Isso confirma o que diz Celani (2010, p. 60) “Parece-me inútil, no entanto, apresentar novas orientações didáticas e novos materiais delas decorrentes sem um trabalho cuidadoso e intensivo de formação de professores de línguas estrangeiras tanto em nível de formação inicial quanto em nível de formação contínua”.

A autora descreve em seu texto críticas sobre os cursos de licenciatura dupla, afirmando que “o ensino de língua estrangeira na escola, particularmente na escola pública, está entregue a professores que não têm nem o domínio que poderíamos chamar de básico na língua estrangeira que supostamente deveriam ensinar.” (Celani, 2010, p. 61). Assim, confirmando a necessidade de que “em um panorama como esse a necessidade de programas de educação contínua se torna ainda mais imperiosa.” (Celani, 2010, p. 61). Isso mostra que, se a licenciatura dupla faz com que o professor de LI necessite de formação contínua, isso se aplica ainda mais ao professor que tem uma formação em outra área, como é o caso de muitos professores que atuam nas aulas de LI e participaram desta pesquisa.

Sabemos que estamos vivendo dias fluidos, nos quais conceitos mudam rapidamente, interesses são diversos, tecnologias abundantes. Podemos trazer para esse momento a reflexão de Barcelos e Coelho (2010, p. 63) sobre o Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI), quando afirmam que

O PECPLI é um espaço onde há oportunidades de reflexão sobre a prática pedagógica construída pelos professores em seus questionamentos (que podem nem sempre ser expressos em voz alta) e nas discussões com todos no grupo, em que

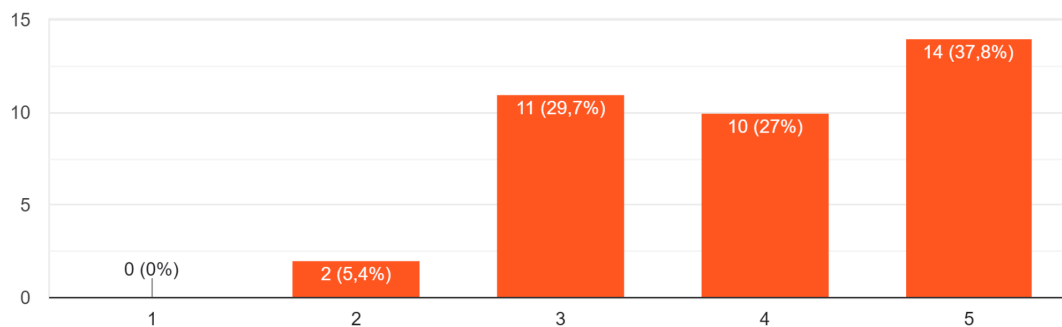
outras reflexões surgem do compartilhar experiências, de crenças e emoções. (Barcelos; Coelho, 2010, p. 63).

Assim, podemos dizer que o espaço de formação do professor é onde ele se constrói, desconstrói e reconstrói em suas próprias experiências e com as experiências dos outros participantes, por isso é preocupante o fato de 10 dentre os 37 participantes discordarem da formação continuada, e 1 permanecer na neutralidade. Segundo Barcelos e Coelho (2010), os projetos de formação continuada são essenciais na vida dos professores, pois os tornam mais conscientes dos processos de aprendizagem, bem como de suas práticas em sala de aula. Logo, atualizar-se para atuar em sala de aula é uma atividade inerente ao professor.

Gráfico 14 – Percepção dos participantes quanto à afirmação 9

9- O professor aprende a ensinar inglês quando começa a atuar nessas disciplinas. A prática é a melhor maneira de aprimoramento profissional.

37 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Na afirmação 9, podemos observar o quão imbricada está a aprendizagem do professor com sua atuação em sala de aula: 24 dos participantes concordam com o fato de que o professor aprende enquanto ensina. Esse fato corrobora o que diz Barcelos (2004) para esses professores, a prática funciona como um espaço de aprendizagem, no qual a reconstrução do significado se realiza. No entanto, 2 discordam e 11 preferem não concordar nem discordam. A quantidade de participantes que preferem se manter na neutralidade nas afirmações propostas é um fato que nos permite dizer que não estão dispostos a refletir sobre os questionamentos que a prática educacional reflexiva propõe. O professor tende, assim, a agir dentro do que lhe é possível, não porque ele acredita ser a maneira mais eficaz, mas por ser, muitas vezes, a única possível de ser praticada (Barcelos, 2006).

A esse respeito, Sturm (2007, p. 33) afirma que “a aprendizagem está sempre sendo construída e reconstruída, pois não há espaço para o acabado, para o pronto e para o perfeito”. Então, o espaço da sala de aula precisa se tornar o início das reflexões acerca de onde e quais objetivos de aprendizagem o professor quer alcançar.

É importante mencionar que, ao refletir sobre as práticas em sala de aula, o professor se apropria de conhecimentos e compreende quais deram resultados melhores e quais não efetivaram os objetivos propostos. Dessa maneira, ele consolida conhecimentos “estando sempre em estado de construção no intuito de alcançar o fim a que se propõe.” (Santos, 2011, p. 39). Então, podemos dizer que o professor consolida a aprendizagem, reconstrói-se enquanto ensina, mas também precisa ter uma base de aprendizagem construída e fundamentada em sua vida como estudante.

Portanto, as crenças dos participantes convergem para a constatação de que o professor necessita de formação contínua, pois para atuar em sala de aula de qualquer disciplina o docente deve estar preparado para mediar e transformar o ambiente em momentos de aprendizagem de qualidade.

Isso posto, após discutir as crenças dos participantes a respeito da formação superior necessária para ensinar inglês, passamos à próxima seção.

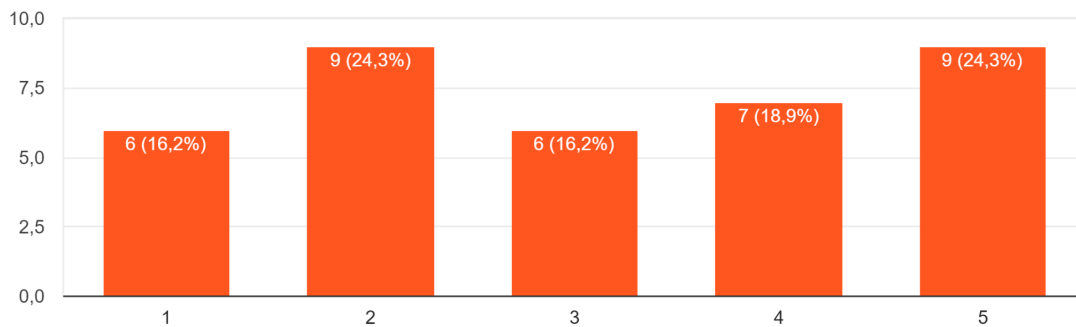
3.3.4 Análise e interpretação dos dados da seção 3

Nesta seção são analisados os dados gerados a partir das afirmações 1 a 7, com os resultados representados pelos gráficos 15 a 21 do formulário eletrônico. Considerando as afirmações apresentadas na seção 3, os respondentes poderiam optar por 1 = Discordo fortemente; 2 = Discordo; 3 = Não concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo plenamente.

Gráfico 15 – Interpretação dos participantes sobre a afirmação 1 (seção 3)

1 - Ensinar inglês é difícil porque as escolas não possuem tecnologia e acesso à internet.

37 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Apesar de 6 participantes nem concordarem nem discordarem sobre a questão das tecnologias ou falta delas nas escolas. Os dados do gráfico pontuam que 16 participantes concordam que o ensino da LI é difícil devido à falta de tecnologias e acesso à internet. Entretanto, Barcelos (2004) afirma que o ensino acontece quando há troca de saberes e, com acesso à internet ou não, ainda é possível utilizar muitos meios para que a aprendizagem aconteça em sala de aula. Isso condiz com os 15 participantes que discordam dessa afirmação, pois é possível planejar e desenvolver uma aula de inglês de acordo com o contexto da escola regular de ensino no qual se insere. É possível atribuir a esses participantes uma tomada de consciência sobre o que é ensinar e como utilizar os métodos de ensino disponíveis a cada situação de aprendizagem.

Barcelos (2007) pontua que os professores devem planejar eventos que permitam a ressignificação por parte dos alunos. Desse modo, Sturm (2007, p. 24) descreve os conceitos sobre abordagem e métodos de ensino de LEs, destacando que “método é um sistema de ensino fixo e mais restrito, composto por técnicas e práticas e definido a partir de uma abordagem”. Isso posto, podemos afirmar que o ensino de LI pode empregar muitas técnicas e práticas em sala de aula para que a aprendizagem aconteça.

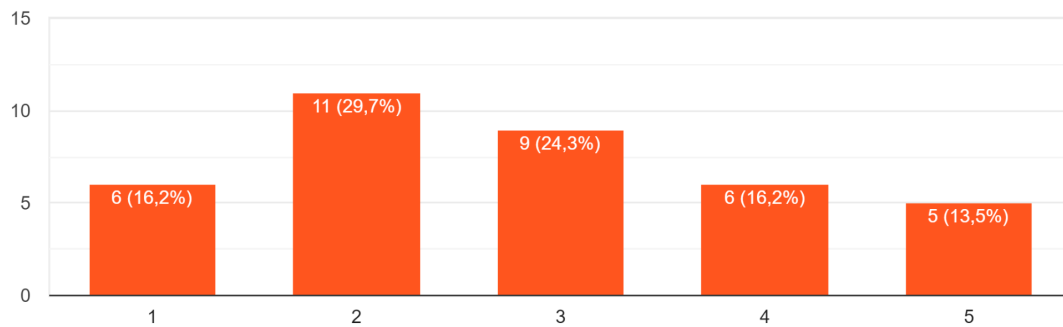
Nesse sentido, para usar os métodos e técnicas em sala de aula, “É preciso também que o professor esteja em constante atualização em relação a novas abordagens, métodos e tecnologias que venham a surgir enquanto facilitadores do processo de ensino e aprendizagem” (Oliveira, 2015, p. 38). Pois, segundo Cruz (2018, p. 70) “as atividades mais significativas são aquelas criadas em sala de aula, visto que, na sua maioria são situações de vivência reais no cotidiano dos aprendizes”. Portanto, os métodos de ensino/aprendizagem

podem ser vistos como orientações para que o professor comece a refletir sobre os processos envolvidos, possibilitando construir planejamentos mais produtivos, transformando sua prática diária.

Gráfico 16 – Interpretação dos participantes sobre a afirmação 2 (seção 3)

2- Os livros didáticos de língua inglesa para as escolas públicas não têm qualidade.

37 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Apesar de 11 participantes concordarem e 9 permanecerem não opinando, 17 dentre os 37 participantes desta pesquisa discordam de que os livros didáticos de LI para a escola pública sejam ruins. Esse dado está de acordo com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático¹⁶ (PNLD) que contempla as escolas de todo o país. Cabe às escolas e aos professores escolherem, dentre as obras disponíveis, aquelas que atendam as necessidades e subjetividades de cada instituição.

É importante ressaltar que o livro didático é um dos recursos pedagógicos mais utilizados pelas escolas, como já citado neste estudo. Além disso, de acordo com a BNCC (2018), o material didático deve ser compatível com a faixa etária da criança, pois esse recurso é um direcionador da aprendizagem quando ele propicia o gosto da criança em aprender. Ainda mais, a BNCC (2018) orienta que a escolha do livro didático seja adequada ao currículo escolar.

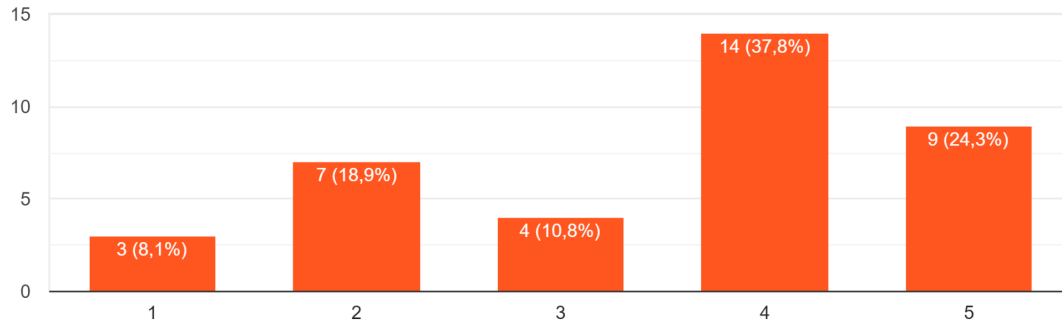
¹⁶ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de Educação Básica do país. Disponível em:

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro#:~:text=O%20que%20%C3%A9%3F,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A9sica%20do%20Pa%C3%ADs.>

Gráfico 17 – Interpretação dos participantes sobre a afirmação 3 (seção 3)

3-Os alunos não têm interesse em aprender inglês.

37 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

No que tange a falta de interesse dos alunos em aprender inglês, 10 participantes discordam disso e apenas 4 não concordaram nem discordaram nesta afirmação. Mas, 23 dentre os 37 participantes desta pesquisa concordam que os alunos não possuem interesse em aprender inglês. Sobre isso, Barcelos (2007, p. 137) afirma que “se pudéssemos ilustrar esse momento, teríamos o desenho de uma rede intrincada de relações e inter-relações das crenças, cada uma delas representando uma crença interligada com vários outros fios do contexto, em momentos específicos”. Sobre isso, Novelli e Roseira (2017, p. 101) relata também que “[...] AP avaliam o interesse dos alunos com relação ao ensino de LI, considerando-os desmotivados e desinteressados”. Portanto, como seria interessante para o aluno aprender inglês se na afirmação 1 desta seção, o professor afirmou que a falta de acesso à internet dificulta o ensino de inglês? Isso desfavorece o ambiente escolar que, nesse caso, foge à realidade diária da maior parte dos estudantes.

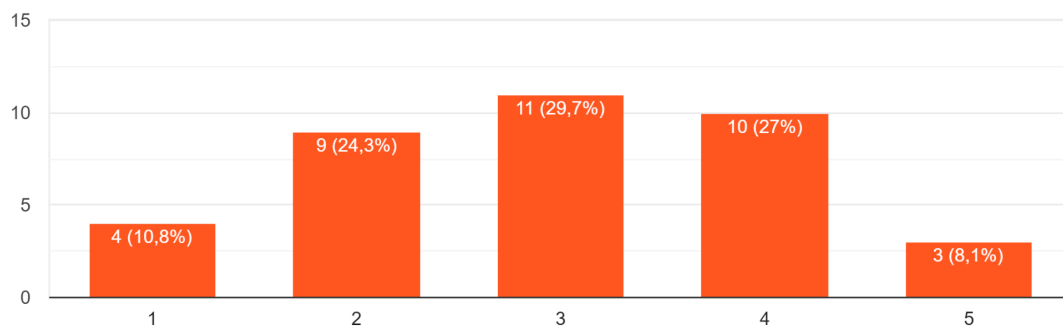
Esse dado corrobora estudos como o de Mallmann (2018), pois apontam que o ensino de inglês no Brasil ainda acontece fora de contexto, baseado em gramática e pouco focado em comunicação oral. A autora compara ao ensino de LE na Suécia, afirmando que as aulas são ministradas quase todas em inglês, efetivando o engajamento dos alunos e a participação em atividades propostas. Enquanto aqui os alunos têm dificuldade em estabelecer relação com a língua, não vendo como necessário.

A esse respeito, Cruz (2018) acrescenta a falta de interesse dos alunos quanto à aquisição da LI, e que o papel do discente, enquanto aprendiz é de não depender unicamente dos ensinamentos vistos em sala de aula, e sim, “que o êxito de seu aprendizado dar-se-á através do grau de sua dedicação, quanto aos conteúdos lecionados” (p. 71). Mas, a BNCC

(2018) afirma que o professor de LI é aquele que faz com que os alunos tenham gosto pelo idioma e transitem pelos eixos descritores para o ensino de inglês, ou seja, desenvolvam habilidades de leitura, escrita e oralidade. Nesse sentido, é possível dizer que “o posicionamento do professor pode influenciar no desenvolvimento do aluno” (Martins, 2022, p. 32), e que suas ações são determinantes para que o aluno se desenvolva e tenha interesse em participar das aulas de LI.

Gráfico 18 – Interpretação dos participantes sobre a afirmação 4 (seção 3)

4- A heterogeneidade de conhecimentos da língua inglesa dificulta o ensino.
37 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

O gráfico 18 demonstra que 13 professores acreditam que a heterogeneidade de conhecimentos da LI dificulta o ensino, além de 11 que não se posicionam claramente. A heterogeneidade de conhecimento em sala de aula não é uma novidade, em nenhuma disciplina. É possível afirmar que faz parte na natureza humana, pois, a construção do conhecimento sofre diferentes influências externas, além de ser influenciada pelas próprias diferenças individuais dos aprendizes. Dessa forma, cabe à escola e ao professor buscar meios para lidar com esse fenômeno, além de tentar aproveitar a diversidade de conhecimentos como estratégia para potencializar o aprendizado em sala de aula. Isso seria possível, por exemplo, se os estudantes fossem organizados em duplas ou pequenos grupos, onde aqueles que possuem mais conhecimentos pudessem auxiliar aqueles com menos conhecimentos sobre determinado assunto, como propôs Vygotsky (1984).

Por outro lado, o Gráfico 18, também, indica o mesmo número significativo de 13 respondentes que não consideram uma dificuldade a heterogeneidade. Isso demonstra que há professores mais positivos, com uma visão mais aberta à diversidade que se tem presente na escola, em geral. É possível inferir que, mais uma vez, programas de aprimoramento e/ou

educação continuada são necessários para possibilitar ao professor a reflexão sobre suas práticas e possíveis caminhos para que o ensino abranja a todos, pois, “educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca.” (Barcelos, 2007, p. 110).

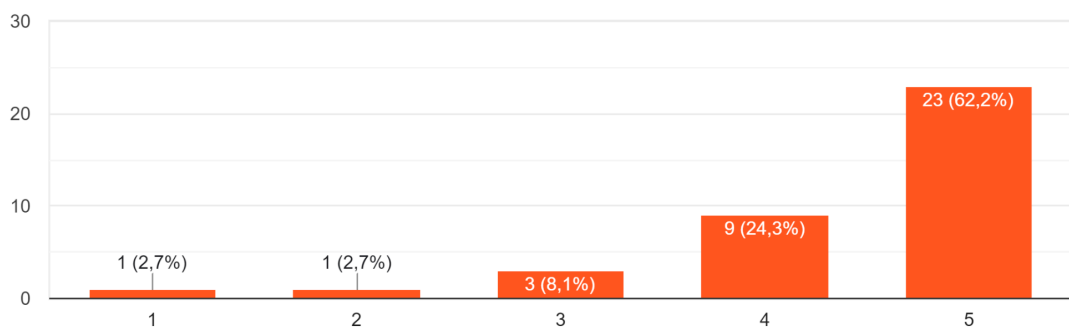
Além disso, a BNCC (2018) apresenta o ensino de inglês como ILF, aquele que o aluno pode utilizar em seu dia a dia em diversos momentos de aprendizagem. Desse modo, os diferentes conhecimentos dentro de uma sala de aula podem ser amplamente canalizados em diferentes momentos de trocas de saberes. Segundo Mallmann (2018), o domínio de uma língua adicional possibilita ao aluno caminhar pelo conhecimento dele e do outro, tornando-o crítico e capaz de modificar seus próprios saberes. Cabe, então, ao professor definir seus objetivos, provendo ferramentas comunicativas significativas para que o aluno seja capaz de percorrer esse caminho em sala de aula.

Desse modo, “o planejamento das aulas deve ser construído a partir da ideia de que os alunos não são iguais, têm anseios e capitais culturais diferentes” (Martins, 2022, p. 31). A autora ainda acrescenta que a aula perfeita, muitas vezes, diferencia-se na perspectiva do aluno e do professor. E reafirma que o professor planeja, mas não tem o controle total de tudo que acontece na aula. Então, a ele cabe criar um ambiente no qual haja engajamento, interações sociais e culturais entre os alunos objetivando um ensino aprendizagem de qualidade.

Gráfico 19 – Interpretação dos participantes sobre a afirmação 5 (seção 3)

5- O número reduzido de aulas semanais não favorece o aprendizado.

37 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Apesar de 2 participantes discordarem da afirmação, o gráfico 30 demonstra que a maioria dos participantes, 32 dentre os 37, concordam que o número de aulas semanais

dificulta o aprendizado de LI. Apenas 3 não concordaram nem discordaram da afirmação. A esse respeito uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE para o British Council (2015, p. 7), intitulada “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, informa que “o ensino de Língua estrangeira pertence à parte diversificada da Base Comum Curricular”, por isso deve ser adaptado às realidades regionais.

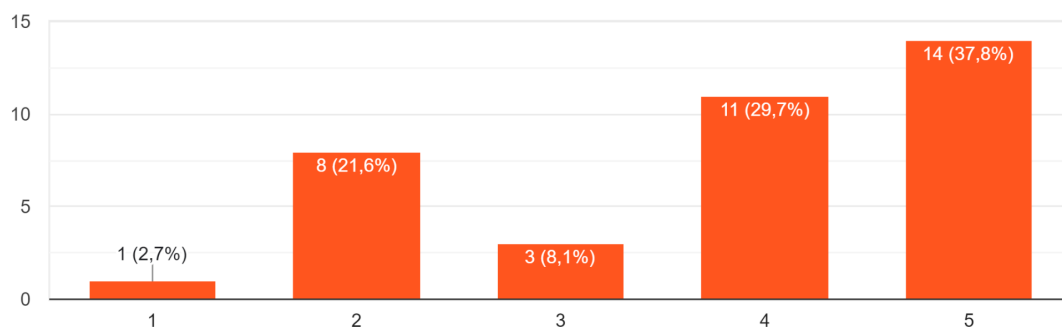
Sobre essa afirmação Novelli e Roseira (2017) afirmaram que a carga horária destinada ao ensino de inglês não é suficiente, e que isso favorece um ensino um pouco distante dos objetivos estabelecidos pelos documentos oficiais. Compreender tal crença é relevante, “pois possibilita a adequação do planejamento das aulas ao contexto e às necessidades dos aprendizes” [...] (Sturm, 2007, p. 38). Desse modo, o planejamento e adequação das aulas é de fundamental importância para o contexto do ensino de LI em RO.

Ainda sobre a carga horária do inglês, Cruz (2018) pontua que é pouca e que seriam necessárias quatro aulas por semana para que o ensino de inglês fosse padronizado com relação às aulas de língua materna. Devido a essas crenças é coerente o que diz Barcelos (2000, p. 28) “crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos”. Logo, o número reduzido de aulas semanais e o excesso de alunos nas turmas são apontados como entraves para que as aulas de LI aconteçam.

Gráfico 20 – Interpretação dos participantes sobre a afirmação 6 (seção 3)

6- O excesso de alunos nas turmas prejudica as aulas.

37 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Apesar de apenas 3 participantes permanecerem na neutralidade, e 9, discordarem desta afirmação, dentre os 37 participantes, 15 concordam que o excesso de alunos prejudica o ensino de LI. A esse respeito, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, orienta, em seu artigo 25: “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do

estabelecimento.” (Brasil, 1996, p. 10). Então, a lei orienta quanto aos provimentos necessários para que o ensino aconteça de forma a atender ao interesse do aluno.

Com esse mesmo objetivo, a referida lei também reforça, em seu inciso IX, do artigo 4º, que os alunos têm direito a “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” (Brasil, 1996, p. 3). Assim, as aulas de qualquer disciplina devem ser pautadas por essas orientações.

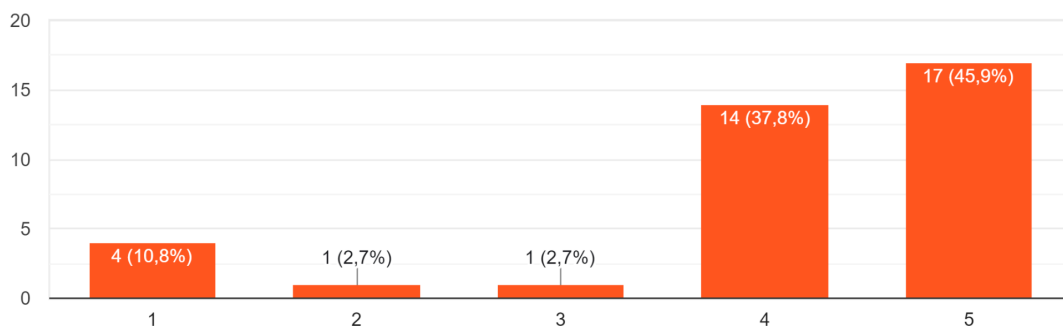
No entanto, Coelho (2005), em sua pesquisa intitulada “É possível aprender inglês na escola: crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas”, assevera que o ensino de LE no Brasil se encontra entre as áreas de ensino prejudicadas nesse contexto. E acrescenta: “os professores de LE se sentem desanimados e se veem limitados diante das condições da sala de aula que encontram, como por exemplo, o número grande de alunos por turma, o número reduzido de horas aulas semanais e a falta de recursos didáticos.” (Coelho, 2005, p. 13).

Segundo Ferreira (2010, p. 219), ter salas lotadas é um entrave para que o ensino aconteça de forma adequada. Mas a autora também diz que esse fato não a impede de trabalhar a disciplina na escola. Quanto à temática abordada, Novelli e Roseira (2017, p. 101) acrescentam que “[...] o número de alunos em sala de aula, muitas vezes, determina as estratégias de ensino adotadas pelo professor, além da perspectiva teórico-metodológica utilizada para embasar as aulas”. Nesse sentido, cabe ao professor ser mediador da aprendizagem mesmo na situação de dificuldade encontrada e tornar o ambiente propício para que o ensino e a troca de experiências aconteçam.

Gráfico 21 – Interpretação dos participantes sobre a afirmação 7 (seção 3)

7- A falta de capacitação dos professores não contribui para um ensino de qualidade.

37 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Dentre os 37 participantes desta pesquisa, 31 concordam que os professores de inglês não são capacitados. Um levantamento realizado pelo British Council e publicada em 2021, pela Folha de São Paulo¹⁷, revelou que 70% dos alunos têm aula de inglês com professores sem formação adequada para ministrar a disciplina no Brasil. Apesar de 5 participantes discordarem e 1 não concordar nem discordar da afirmação, as lacunas já citadas neste estudo pelos professores referentes à sua formação superior podem ser apontadas como um dos fatores que dificultam o ensino de LI no Brasil.

Isso condiz com a fala de Januzzi (2010, p. 228) a qual relata que a maioria dos estudantes de Letras “acreditava que através do curso teria mais contato com o idioma”. Entretanto, muitos que chegam à escola para atuar em sala de aula continuam se sentindo inseguros, “o que indica que efetivamente existiram e existem falhas no processo de formação desses professores.” (Sturm, 2007, p. 31). Então, estudos de formação continuada podem ser um dos caminhos possíveis para esses professores que estão atuando em sala de aula de LI com os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Pois, a formação inicial, como o próprio nome já diz, pode ser levada em conta como o pontapé inicial de uma vida de aprimoramento naquilo que se pretende ser: um professor reflexivo.

Quando falamos em professor reflexivo, pensamos que “o conhecimento deve ser buscado continuamente para que não se torne obsoleto.” (Januzzi, 2010, p. 232). Isso porque as características e os interesses dos alunos têm mudado constantemente, assim como o ambiente escolar, trazendo uma responsabilidade maior ao professor. Essa responsabilidade é acentuada quando percebemos que “para ser mediador no processo da educação, deve-se conhecer profundamente o que vai ensinar [...]” Logo, refletir sobre as práticas de ensino é um caminho a ser percorrido pelo professor de línguas.

Nesse propósito, Celani (2001, p. 35) assegura que o professor

Deve estar em um processo de educação permanente, de produção de conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou de um modelo teórico, em constante interação entre teoria e prática, um processo aberto de desenvolvimento que lhe proporcione uma postura transdisciplinar.

Então, se a formação inicial não conseguir subsidiar a contento todas as questões relacionadas à educação, a formação continuada é um auxílio aos professores em serviço que ainda se sentem inseguros em suas práticas pedagógicas. Portanto, uma formação crítica e

¹⁷ Dados disponíveis no link a seguir:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/09/mais-de-70-dos-alunos-brasileiros-tem-aula-de-ingles-com-professor-sem-formacao-adequada.shtml>.

reflexiva depende das situações de aprendizagem criadas pelo professor em sala de aula. Assim, conhecer o contexto dos professores, suas crenças e representações sobre a formação continuada pode aprimorar a reflexão dos educadores, bem como contribuir para que a universidade possa conhecer o contexto desses professores em serviço e desenvolver programas de formação continuada com base em suas situações reais de ensino-aprendizagem de LI.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar, sistematizar e discutir as crenças dos professores de inglês do estado de RO com relação à formação no ensino superior para o ensino de inglês, sobre as práticas de sala de aula e os possíveis reflexos no processo de ensino e aprendizagem. Este estudo foi desenvolvido considerando a importância das crenças dos indivíduos em suas ações, bem como, devido à falta de estudos específicos sobre essa temática no contexto da educação básica do estado de RO.

A partir do objetivo geral, foram elaborados os objetivos específicos que nortearam a pesquisa.

Quanto ao objetivo a) evidenciar e compreender as crenças dos professores de LI quanto à formação no ensino superior para o ensino de inglês, sobre as práticas de sala de aula e os possíveis reflexos no processo de ensino e aprendizagem, assim como aquelas que eles trazem de suas experiências prévias enquanto estudantes, em relação a ser um bom professor de línguas, é possível afirmar que o objetivo foi alcançado, pois a partir das respostas no formulário eletrônico conseguimos construir o perfil dos participantes e evidenciar que 20 dentre os 37 possuem formação superior na área em que atuam. Entretanto, mesmo os professores com formação específica não dominam a língua que ensinam, pois 20 participantes afirmaram isso no gráfico 4 dos dados referentes ao perfil dos participantes. Esse fato, pode proporcionar muitos conflitos e incertezas, durante o ensino de inglês, por parte dos professores frente ao próprio trabalho. Tal fato corrobora o que Barcelos (2006) afirma que em geral, a experiência de aprendizagem em escolas públicas se caracteriza como ruim e sem motivação. Esse cenário é composto por problemas pedagógicos, falta de interesse dos alunos, a não prática da língua e pela falta de competência de grande parte dos professores.

Quanto ao objetivo b) discutir a relação entre formação no ensino superior e prática do professor de LI a partir de suas crenças, entendemos que os professores trazem para a sala de aula seus conhecimentos adquiridos nos cursos de graduação e no decorrer de suas vidas, pois o indivíduo está em constante formação e não é um produto acabado.

Desse modo, entendemos também que conhecer as crenças desses professores é fundamental para o ensino de LI, pois é a partir de suas crenças que é possível compreender suas ações em sala de aula. Entretanto, muitos são os fatores que dificultam os estudos sobre essa temática, já que pesquisam um grupo de profissionais, em sua maioria, sobrecarregados com a carga horária em sala de aula. Logo, sem tempo para responder aos questionários.

Outro fator pode ser a falta de acesso à internet, fazendo com que muitos não tenham conhecimento desse tipo de pesquisa, e mais, até mesmo a falta de conhecimento sobre a importância de tais estudos para o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas ou propostas de formação para os professores de LI.

Portanto, esta pesquisa deixa evidente que os cursos de formação superior precisam ser analisados e propostas de reformulação curricular necessitam ser implantadas pelos órgãos competentes.

No que se refere à formação, os participantes afirmaram ser necessário ter formação superior em Letras para ensinar inglês, fato que gera certa oposição se observarmos o perfil acima, pois ainda há professores graduados em outras disciplinas ensinando inglês nas escolas de educação básica em RO. No entanto, a maioria dos participantes concordam que a formação continuada é importante para a formação docente. Logo, é possível que vejam na formação contínua uma solução possível para a situação dos docentes de LI, sendo fundamental para a qualificação desses profissionais.

Além das questões referentes à formação, os participantes citaram como fatores prejudiciais ao ensino de inglês o número reduzido de aulas semanais, o excesso de alunos nas turmas e a falta de capacitação dos professores. Esses fatores corroboram com outros estudos, como o de Novelli e Roseira (2017) e Cruz (2018). Assim, cabe reflexões no âmbito do ensino de LI das escolas de educação básica de RO, a fim de construir um ensino de qualidade e reflexivo sobre o ensino de inglês.

Consideramos que a proposta deste estudo representa um estímulo para futuras investigações sobre o tratamento da formação dos professores, uma vez que este estudo foi limitado a 37 professores de LI de RO. Além das crenças dos professores de LI, outra temática relevante é a intersecção entre as crenças e as emoções dos professores de LI e suas implicações nas práticas de sala de aula.

Além disso, objetivou colaborar, através das discussões e reflexões desenvolvidas, com subsídios teóricos e práticos, para o aprimoramento de cursos, iniciativas pessoais de formação de professores de LE (Inglês), profissionais em serviço que invistam em uma formação continuada e pesquisadores envolvidos com os temas aqui abordados, além de trazer contribuições para as pesquisas aplicadas.

A prática da pesquisa acadêmica e a possibilidade de que o professor seja um pesquisador é um aspecto fundamental para a qualidade da educação, pois favorece um ensino

de inglês mais seguro e flexível. Sabemos que o ILF permite que aluno e professor se relacionem de forma mais tranquila e equilibrada, para que isso ocorra, cabe ao professor adotar metodologias que incluam também o inglês do dia a dia do aluno, haja vista que, este fenômeno é inerente a todas as línguas.

Ao finalizar esta pesquisa, considerando os dados e suas análises, confirmamos a importância do estudo das crenças dos professores com vista à qualificação do processo de formação desses profissionais, tanto para aqueles que estão fora de sala de aula, quanto para os que atuam no ensino de LI. Entendemos que é a partir de uma compreensão mais ampla das crenças e atitudes desses indivíduos, as relações complexas com suas práticas e as interações vivenciados pelos participantes que será possível promover tais programas que vem ao encontro das necessidades desse público. Assim, embora as pesquisas nessa área tenham crescido nos últimos anos, é pertinente que mais sejam desenvolvidas em outros contextos, tais como emoção de alunos e professores e demais profissionais da área educacional, pois, além desses resultados favorecerem a formação de professores, proporciona enriquecimento na área acadêmica e discussões entre os pesquisadores, e, conseqüentemente promove desenvolvimento e crescimento da ciência Linguística Aplicada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Antonia Dilamar. Crenças e concepções do professor educador sobre a formação do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: Formação de professores em tempos de mudança. Londrina: Abrapui, 2003. p. 85-94.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; BATISTA, Fernanda de Sá; ANDRADE, Juliane Cristina. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática e Ensino de Língua Estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. 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. (Org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5083/3288>. Acesso em: 9 ago. 2022.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2022.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Org.). **Linguística Aplicada e Ensino**: Língua e Literatura. Campinas: Pontes, 2013, p. 153-186. Disponível em: [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Desvelando_a_relacao_entre_crenças_sobre%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Desvelando_a_relacao_entre_crenças_sobre%20(2).pdf). Acesso em: 9 ago. 2022.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123- 156, 2004. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/18540>. Acesso em: 14 set. 2022.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia da pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1,

n. 1, p. 71-92, 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbla/a/dXSRMGdSDkTzWwQHhktLQyC/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 21 jul. 2022.

BLANCO, Juliana. **A avaliação de língua inglesa no ENEM**: efeitos de seu impacto social no contexto escolar. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5768/5117.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
 Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2017. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/38443/38443_7.PDF. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira. Brasília, DF: MECSEF, 1998. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Parecer/CNE/CES 492/2001, de 4 de agosto de 2001**. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2015. Disponível em:
<file:///C:/Users/Lenovo/Desktop/PROJETO/BNCC-APRESENTACAO2015.pdf>. Acesso em: 7 out. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
 Acesso em: 8 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. **Parecer n. 853/71**. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196249>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: British Council Brasil, 2015. Disponível em: estudo_oensinodoinglesna educacaopublica brasileira.pdf (britishcouncil.org.br). Acesso em: 10 maio 2023.

BOHN, Hilário I. (2003). The Educational Role and Status of English in Brazil. *World Englishes*, vol. 22, nº 2, p. 159-172. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227751950_The_Educational_Role_and_Status_of_English_in_Brazil. Acesso em: 12 jan. 2021.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Org.). **Formação de professores de línguas na América latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/26/o/formacao_professores.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

CHAGAS, Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

CONCEIÇÃO, Pereira Mariney. **Vocabulário e consulta ao dicionário**: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

COELHO, Hilda Simone Henriques. **“É possível aprender inglês na escola?”** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/coelho.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

COSTA, Andréa de Barros. Crenças e representações de professores de Língua Inglesa sobre a formação continuada. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/3506>. Acesso em: 11 mar. 2022.

CRUZ, Damião Nunes. Perspectivas de uma professora de inglês acerca do ensino-aprendizagem em escola pública municipal. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 10, Vol. 07, pp. 36-71 Outubro de 2018.

ISSN:2448-0959. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/perspectivas>. Acesso em: 12 set. 2022.

FERREIRA, Jéssica Kelly Sousa. A formação do professor de língua inglesa para o uso das tecnologias da informação e comunicação em sala de aula. In: **Políticas públicas na educação brasileira: formação de professores e a condição do trabalho docente**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2018. 241 p.

FERREIRA, Maria Aparecida. Um curso de formação continuada fazendo a diferença. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henrique (Org). **Emoções, reflexões e (trans) for (ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. v. 5.

FERREIRA, Paula. 'Sorry, nós não falamos inglês'. O Globo, n. 30876, 18/02/2018. **Sociedade**, p. 39. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/543232>. Acesso em: 12 nov. 2023.

Folha de São Paulo. 22.set.2021. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/09/mais-de-70-dos-alunos-brasileiros-tem-aula-de-ingle-s-com-professor-sem-formacao-adequada.shtml>. Acesso em: 14 nov. 2022.

GIMENEZ, Telma Nunes. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, ALAB, 2005. p. 183-201.

GIMENEZ, Telma Nunes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jXt3zWpkQhsRk9VTc5bC7Lz/?lang=pt#>. Acesso em: 22 nov. 2022.

GIMENEZ, Telma Nunes; MATEUS, Elaine Fernandes; ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano; REIS, Simone. Crenças de licenciandos em Letras sobre o ensino do inglês. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 125–139, 2000. DOI: 10.5433/2237-4876.2000v3n1p125. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4489>. Acesso em: 29 nov. 2022.

GUSMÃO, Graciene Verdécio de. Reflexões sobre crenças e formação docente de línguas: foco nas narrativas de aprendizagem de língua inglesa de docentes. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, v. 10, n. 2, p. 89-116, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/1883/2175>. Acesso em: 10 jun. 2023.

HADDAD, Francine. Porque cada vez menos jovens querem ser professores?. Governo do Tocantins. 14 out. 2011. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/porque-cada-vez-menos-jovens-querem-ser-professores/6vmeq6tybgld>. Acesso em: 04 jan. 2024.

Horwitz, Elaine. (1985). Usando as Crenças dos Alunos sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas no Curso de Métodos de Línguas Estrangeiras. *Anais de Língua Estrangeira*, 18, 333-34.

<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1985.tb01811.x>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2010**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf. Acesso em: 23 set 2022.

JANUZZI, Jaqueline dos Santos Barbosa. Contribuições da educação continuada na prática de professores de inglês. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henrique Coelho (Org). **Emoções, reflexões e (trans) for (ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. v. 5.

KUDIESS, Elizabeth. 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. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/kudiess.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, v. 1, p. 333-355, 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.

LEFFA, Vilson J. Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade. Considerações sobre o Fracasso da Lei na Escola Pública. In: CÂNDIDO DE LIMA, D. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-32.

MARTINS, Emilly Marinho. **Afeto e reflexões para entender a qualidade de vida nas aulas remotas de Língua Inglesa na escola pública durante a Pandemia da Covid 19**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/19341/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Emilly%20Marinho%20Martins%20-%202022%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

NOVELLI, Josimayre; ROSEIRA, Ana Claudia da Silva. Crenças de alunos - professores de Língua Inglesa: um olhar para a educação docente inicial. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 8, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/4197/11945>. Acesso em: 15 nov. 2022.

OLIVEIRA, Ana Carolina Silva de. **Crenças sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) do professor em formação e em serviço inicial**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem) – Universidade Federal De Ouro Preto, Mariana, 2015.

OLIVEIRA, Eliane Carolina de. A prática educacional de professoras iniciantes nas escolas de círculos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores; Arte Língua, 2004.

OLIVEIRA, Jean Marcelo Barbosa de. As crenças do professor de língua inglesa das escolas públicas de educação básica do município de Arapiraca-Al. **Educon**, Aracaju, v. 10, n. 1, p.1-12, set. 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8941/27/As_crenças_do_professor_de_lingua_inglesa_das_escolas_publicas.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Campinas, SP, 1999. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/296825264.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília, DF: Ed. da UnB, 2003. p. 53- 84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 29 ago. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. 2008. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

PEREIRA, Leocrécio Dobrovoski Silva. **Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: [35e7c6_79c47d4eec9843408d19cc0762c7bf1e.pdf](https://www.repositorio.ufu.br/bitstream/handle/123456789/43408/d19cc0762c7bf1e.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

RATIER, Rodrigo e SALLA, Fernanda. Por que a docência não atrai. **Nova Escola**. Edição 2, 14 set. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7157/por-que-a-docencia-nao-atrai>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SANTOS, Eliana Santos de Souza e. O Ensino da língua inglesa no Brasil . **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, BA, v. 1, n. 1, p. 39–46,

2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SANTOS, Keila Mendes dos. **Crenças de estudantes de Letras/Inglês sobre a aprendizagem e o ensino da LI: (trans)formando a prática pedagógica**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Vitória da Conquista, 2011. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2017/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-em-Letras-UESB-Turma-2010-KEILA-MENDES-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 1 out 2023.

SILVA, Kelly Cristina Rodrigues Gularte da. **Processos identitários de ser professora de inglês na Educação Básica**. 2022. 235 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade em Osório, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2291>. Acesso em: 2 maio 2023.

SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, n. 4, jul. 2005. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SORTE, Paulo Roberto Boa. Por que a graduação em Letras-Inglês pode ter o status de formação contínua? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 537-564, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/3fQnLmH6TVhNdhVnn3WMH9w/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

STURM, Luciane. **As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática: um estudo de caso**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editora; Arte Língua, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; BOHN, Hilário. **Carta de Pelotas, do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras**. 5 ago. 2008. Disponível em: https://pt.slideshare.net/Simonetmramos/carta-de-pelotas?from_action=save. Acesso em: 24 de set. de 2022.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 457–480, 2012. DOI: 10.5433/2237-4876.2012v15n2p457. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/12736..> Acesso em: 2 nov. 2022.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

WALKER, Sarah. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil, in STEVENS, C.M. T & CUNHA, M.J.C. (Orgs.). **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, p. 35-52, 2003.

ANEXO A – Carta convite aos professores

Alvorada do Oeste, 1º de janeiro de 2023.

Prezado/a professor/a:

É com alegria que convido você, professor de Língua Inglesa, para participar de minha pesquisa de mestrado, que está sendo realizada na (UPF) Universidade de Passo Fundo, RS, em parceria com a (FCR) Faculdade Católica de Rondônia.

O tema da pesquisa envolve “as crenças/percepções dos professores/as de inglês sobre sua própria formação e sobre as práticas de sala de aula e os possíveis reflexos no processo de ensino e aprendizagem de inglês”.

Para sua participação voluntária, envolve neste momento o preenchimento de um formulário (em torno de 15 minutos), a ser acessado neste link <https://forms.gle/wEJDqwrVu4A6ku3KA>.

Agradecemos antecipadamente a cooperação para a concretização desta pesquisa.

Atenciosamente,

Judite Queiroz da Rocha
Estudante do mestrado da UPF/FCR.

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA – MATERNA E ADICIONAL – EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS (O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: SUAS CRENÇAS SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA EM SALA DE AULA), de responsabilidade das pesquisadoras Dra. Luciane Sturm e Profa. Judite Queiroz da Rocha e demais equipe do Programa de Pós-Graduação em Letras – UPF.

Esta pesquisa tem como OBJETIVO GERAL identificar, sistematizar e discutir as crenças dos professores de inglês com relação à formação no ensino superior para o ensino de inglês, sobre as práticas de sala de aula e os possíveis reflexos no processo de ensino e aprendizagem. A temática do estudo se justifica, por buscar conhecer e compreender o contexto, perfil e crenças dos professores de língua inglesa, de Rondônia.

Sua participação neste estudo não é obrigatória e você pode deixar de responder ao formulário a qualquer momento. Caso você identifique qualquer desconforto psicológico por sua participação neste estudo, a equipe de pesquisa compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais especializados para auxiliá-lo (a).

Sua participação contribuirá para que seja possível refletir e buscar caminhos para a qualificação dos professores e, conseqüentemente, do processo de ensino e de aprendizagem, não acarretando nenhum prejuízo para sua formação ou integridade mental ou física. Você tem a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo.

Para responder ao formulário, NÃO é necessário você se identificar, sendo que os dados gerados a partir deste questionário servirão exclusivamente para esta investigação. Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio da apresentação final à banca de mestrado e publicações de artigos decorrentes e de apresentação de trabalhos em eventos científicos sobre o projeto. Garantimos o sigilo e a confidencialidade de seus dados, portanto, nenhum nome será mencionado em qualquer registro do estudo.

Caso você tenha dúvidas sobre o projeto, e caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com o (a) pesquisador (a) Dra. Luciane Sturm, celular 54999742153 ou com a Profa. Judite Queiroz da Rocha, celular 69-999925667, com o curso Letras UPF, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 8h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UPF, como o registro CAAE: 16514919.5.0000.5342, na Plataforma Brasil.

Desde já, agradecemos a sua colaboração!

Junho de 2023.

Profa. Judite Queiroz da Rocha - CPF 595491652-72

Dra. Luciane Sturm – UPF – CPF 527957720-00

