

**REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
UM OLHAR SOBRE AS CRENÇAS DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO**

*Keila Mendes dos Santos**
*Diógenes Cândido de Lima***

RESUMO:

Salientando as implicações das crenças na prática pedagógica e a relevância da formação do profissional de línguas estrangeiras para um ensino crítico e reflexivo, esta pesquisa surgiu da necessidade de verificar quais são as crenças que estudantes de Letras/Inglês apresentam sobre a aprendizagem e o ensino de língua inglesa, bem como destacar de que maneira as mesmas influenciam na prática em sala de aula. Os resultados indicam que a emergência de algumas crenças está intimamente associada aos tipos de experiências que os estudantes vivenciaram ao longo de sua trajetória de contato com essa língua em contextos distintos, exercendo influência significativa na postura docente em sala de aula. Percebe-se, assim, o curso de formação inicial como espaço apropriado para discussão de tais questões, uma vez que as crenças constituirão o perfil do futuro docente e funcionarão, em alguns casos, como sustentáculo da sua prática pedagógica, direcionando suas ações.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças; Experiências; Formação docente; Língua inglesa.

Considerações iniciais

No contexto atual, sabe-se que o conhecimento da língua inglesa (LI) destaca-se como um instrumento essencial para se obter informações de maneira mais rápida e ter acesso aos modernos e eficientes meios de comunicação, favorecendo uma interligação e comunicação entre diversos lugares do globo. Stenhouse (1975), citado por Moita Lopes (1996), enfatiza a relevância do aprendizado de uma língua estrangeira (LE) ao afirmar que a ausência do acesso a este tipo de conhecimento incentiva a difusão de um modelo

* Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) - Campus VI.

** Doutor em Educação/Estudos da Linguagem pelo Southern Illinois University Carbondale (SIUC). Professor Pleno da Uesb.

de educação opressor e exclusivo, visto que o acesso a uma LE é não somente uma obrigação das instituições, como também um direito do educando, devendo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, estar fundamentado em uma visão sociointeracional da linguagem.

Entretanto, atualmente, sabe-se que a realidade do ensino de línguas no Brasil é permeada por fatores que dificultam o aprendizado significativo de idiomas como a carência de tempo, de material didático e pedagógico apropriado, principalmente, de profissionais habilitados para o ensino efetivo do idioma (BRASIL, 1998), levando os alunos e também os professores a alimentarem crenças sobre a impossibilidade da aprendizagem da LI no ambiente da escola regular, seja esta pública ou privada.

Ao tratar do ensino de LI, além dos aspectos mencionados acima, a análise da influência das crenças carregadas pelos sujeitos envolvidos nesse processo, ou seja, dos professores e estudantes, são de fundamental importância para que o processo ensino-aprendizagem se efetive com qualidade. Partindo do pressuposto de que as crenças são as ideias e opiniões que alunos e professores têm a respeito do ensino e da aprendizagem de línguas, considera-se que estas influenciam sobremaneira tanto docentes como discentes na construção do conhecimento.

Devido à diversidade de áreas pelas quais o termo crença transita e das diversas conceituações apresentadas para caracterizá-lo, neste trabalho enfatiza-se o conceito destacado por Barcelos (2007), associado à interação e a troca de experiências. Para esta autora,

crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídos 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 (BARCELOS, 2007, p.113).

Partindo deste conceito, percebe-se que o professor assume uma postura relevante na construção das crenças, visto que estas se originam de um processo interativo e social,

associados às experiências pessoais. Frente a esta afirmação, as crenças e opiniões que os alunos apresentam sobre a aprendizagem de língua e que comumente adotam como suas, constituem-se, em alguns casos, impressões adquiridas a partir do convívio com seus grupos sociais e ainda com colegas e professores, sendo relevante um estudo contextual para melhor compreensão das crenças e suas origens.

A sala de aula de LI, por ser um dos espaços onde os estudantes encontram-se formalmente em contato com a língua estudada, constitui-se contexto relevante para a construção das crenças, pois os professores e alunos apresentam suas próprias opiniões e seus conceitos particulares e, em alguns casos, divergentes sobre o estudo do idioma, fator que pode vir a interferir no aprendizado da língua.

Buscando salientar as implicações das crenças na prática pedagógica, esta pesquisa surgiu da necessidade de verificar quais são as crenças que estudantes de Letras/Inglês, professores em formação, apresentam sobre a aprendizagem e o ensino de LI, bem como destacar de que maneira a formação docente e suas experiências de contato com o idioma auxiliam a prática em sala de aula.

A formação do docente de língua e sua influência na construção/difusão das crenças

Ao analisar as crenças no contexto educacional, partindo do pressuposto de que o professor é o principal mediador na construção dos referenciais em uma outra língua, a formação apropriada do profissional de LE torna-se fundamental para um trabalho de qualidade que favoreça o aprendizado efetivo.

Antes de destacar alguns dos dilemas presentes no processo de formação de professores, cabem aqui, primeiramente, alguns esclarecimentos sobre o conceito de formação que está sendo utilizado neste estudo. Almeida Filho (1997) destaca que a palavra formação na língua portuguesa caracteriza um processo dinâmico desenvolvido paulatinamente ao longo do tempo. Todavia, o autor salienta que, ao tratarmos da formação de professores e dizermos que o estudante está “formado” ao concluir a graduação, isso não

significa que o docente esteja pronto e seu processo concluído. Isto quer dizer apenas que o profissional está oficialmente habilitado para exercer o seu ofício, possuindo uma certificação emitida por instituição capaz de autorizá-lo e qualificá-lo para o exercício da atividade docente.

De acordo com os estudos de Dutra (2004), pesquisas referentes à formação de professores alcançaram maior relevância na Linguística Aplicada (LA) a partir da década de 90, quando o professor passou a ser percebido como um ser que atua influenciado por suas crenças, exigindo-se assim uma maior ênfase sobre a reflexão na prática pedagógica. Ao tratar da formação docente, Mateus (2010) salienta ainda que esta constitui um dos maiores desafios enfrentados por aqueles envolvidos em questões educacionais, uma vez que, diante do contexto social recente, a formação está intimamente associada a noções de cidadania e mudanças em esferas distintas da sociedade, devendo ser desenvolvida considerando-se tais aspectos.

Dessa forma, Volpi (2001) destaca que a responsabilidade para com a formação do professor deve ser da universidade, visto que esta é a instituição capaz de fornecer uma formação concreta que se adequa às necessidades de atuação dos docentes, permitindo uma integração entre teoria e prática e favorecendo subsídios para executar a docência com segurança e competência.

Ainda em relação à formação do professor, Leffa (2001) complementa os estudos de Volpi (2001) ao afirmar que este é um processo árduo, contínuo e constante que não deve se limitar apenas ao ambiente acadêmico. O autor destaca que a experiência e a prática não são experimentadas no ambiente da universidade e sim apenas ao concluir o curso de formação, sendo a conclusão da formação inicial apenas o início de uma nova jornada na vida do docente, na qual este irá se deparar com problemas reais do cotidiano escolar.

No entanto, acredita-se que o profissional que, estando ainda em formação, possui contato com a prática, ou seja, em situação pré-serviço, tem a possibilidade de vivenciar situações distintas simultaneamente, associando teoria e prática, como também tem a

oportunidade de utilizar o curso de formação para auxiliar na superação das dificuldades e melhorar o seu trabalho. Nesta condição, é possível que o docente possa analisar se os conteúdos trabalhados nos cursos de formação se adequam ou não à realidade e verificar se estes fornecem subsídios significativos à prática, sendo este o perfil do público selecionado para este estudo.

Contextos e abordagens na investigação das crenças

Barcelos (2003) divide os estudos de crenças em três abordagens, considerando-se as metodologias e instrumentos utilizados para sua coleta e análise ao longo do processo de investigação: a abordagem normativa, a metacognitiva e a contextual. A autora destaca que este agrupamento das abordagens foi organizado tomando-se como referencial, além das metodologias aplicadas aos estudos, as relações estabelecidas entre crenças e ações e as vantagens e desvantagens apontadas por cada uma delas.

Abordagem normativa

De acordo com os estudos de Halliday (1994), a expressão abordagem normativa foi utilizada primeiramente para se referir a estudos culturais nos quais a cultura dos estudantes poderia ser interpretada como uma forma de justificar o comportamento dos alunos em sala de aula. Os estudos sobre crenças, nesta abordagem, apenas descrevem e classificam os tipos de crenças sobre o ensino de línguas estrangeiras que os estudantes trazem, fazendo algumas conexões com a incidência ou não da autonomia. Sob esta perspectiva, as crenças são vistas sob a ótica do erro, ou seja, há o reconhecimento de que os alunos apresentam opiniões diversas sobre o aprendizado, entretanto, estes posicionamentos não são valorizados, pois divergem dos conceitos e teorias adotados pelos estudiosos e das abordagens científicas (BARCELOS, 2003).

No entanto, Riley (1997) destaca que o objetivo nos estudos de crenças não é encontrar uma verdade científica e sim analisar a realidade subjetiva dos estudantes e suas

verdades, pois são as crenças dos estudantes que irão conduzir e influenciar de maneira relevante o seu processo de aprendizagem.

Abordagem metacognitiva

Na abordagem metacognitiva, as crenças são intimamente associadas à cognição enquanto processo mental e às estratégias de aprendizagem. Embora as opiniões dos alunos passem a ser mais relevantes durante o processo de ensino-aprendizagem, desconsidera-se o contexto e a interação. Barcelos (2004, p.132) discorda desse caráter minimamente cognitivo das crenças, enfatizando que “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.

Sob essa perspectiva, as crenças são conceituadas como o conhecimento que os alunos trazem sobre seu aprendizado e sobre a análise das abordagens que melhor contribuem para seus estudos. Devido à ênfase reflexiva depositada no aprendiz, a abordagem metacognitiva, em alguns casos, está associada aos estudos sobre autonomia (BARCELOS, 2003).

Nos estudos que utilizam esta abordagem, busca-se transformar os estudantes em aprendizes melhores, partindo da reflexão sobre suas experiências, criando uma imagem de aprendiz ideal. Porém, Hosenfeld (2003) pontua que estudos fundamentados em abordagens normativas e metacognitivas tendem a perceber as crenças dos aprendizes de línguas estrangeiras como estáveis, não sendo possível a transformação proveniente da reflexão sem a consideração de um contexto que possibilite uma visão dinâmica das crenças.

Abordagem contextual

Na abordagem contextual, há uma nova visão sobre os estudos de crenças na qual o contexto possui extrema relevância, pois é nele que a interação e as experiências dos estudantes acontecem. Segundo Dufva (2003), as crenças sempre refletem um determina-

do ponto de vista, sendo conseqüências do processo de interação entre os indivíduos e dos seus discursos no ambiente em que estão expostos. Para esta autora, é um erro estudar as crenças sem considerar o contexto social e cultural nos quais elas ocorrem, salientando que as crenças são parte das nossas experiências e estão associadas ao meio em que vivemos.

Frente ao exposto, percebe-se que o conhecimento das crenças dos docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira é fator significativo para se compreender a maneira que o professor ensina e os meios através dos quais os estudantes constroem o conhecimento em um novo idioma. Félix (1999) destaca o papel preponderante do docente no processo de aprendizagem do aluno, pois os professores da língua-alvo carregam consigo crenças sobre como esta língua deve ser ensinada e também aprendida. Diante da relevância do papel do docente, Kumaravadivelu (1991) pontua que este primeiramente deve se inteirar das crenças dos seus discentes, visto que isso possibilita maiores oportunidades de sucesso nas intervenções que se queira fazer ao longo da aprendizagem.

Cabe salientar que, embora haja uma sedimentação estrutural das abordagens nos estudos de crenças, Barcelos (2004) afirma que “esses momentos coexistem até hoje e não são estanques, como possa parecer” e que “uma fase de mudanças de paradigmas é caracterizada pela coexistência de diferentes maneiras de investigar o mesmo fenômeno” (p. 144). Ao se estudar crenças, portanto, as três abordagens podem ser utilizadas separadamente ou de forma associada, considerando-se os objetivos que se pretende alcançar e os aspectos que estiverem sendo focalizados. Estudos recentes dão maior ênfase à abordagem contextual por perceberem o sujeito inserido em uma atmosfera que contribui de forma relevante para a construção da sua subjetividade e, também, por considerarem que essa fornece informações significativas para o entendimento das suas crenças não sendo, entretanto, descartadas a utilização das abordagens normativa e metacognitiva.

Partindo destes esclarecimentos, nesta pesquisa, as crenças serão investigadas fundamentando-se na abordagem contextual, considerando os ambientes de aprendizagem

dos estudantes, observando também o papel que as experiências anteriores de aprendizagem desempenham na construção das crenças.

A experiência como elemento fundamental na construção das crenças

Estudos com foco na análise das experiências anteriores dos sujeitos têm enfatizado a relevância destas para a construção de referenciais e adoção de posturas tanto em situações futuras como no momento presente.

Dewey (2010) afirma que toda experiência educacional se constitui com base em três princípios interdependentes: o da continuidade, o da interação e o da situação. No princípio da continuidade, salienta-se que todas as experiências trazem algo de situações passadas e contribuem para transformações em vivências¹ futuras. Segundo este autor, este princípio pode proporcionar mudanças na construção de referenciais e atitudes por parte dos sujeitos, uma vez que, ao serem influenciadas pelas experiências anteriores, as pessoas se transformam de maneira tal que ao vivenciar uma nova experiência elas não serão as mesmas.

Esta situação é possível devido ao fato da experiência anterior lhe proporcionar um novo olhar frente à realidade que lhe é apresentada. Sendo assim, com a ideia de continuidade, uma experiência vivenciada no passado, de alguma forma, permanecerá existindo em experiências subsequentes, mesmo que fundamentada em princípios de negação e não de concordância com as situações ocorridas no passado. Os princípios da situação e da interação são considerados, pelo autor, interdependentes, pois, para que haja interação, é necessário que haja também um contexto e que nele a situação ocorra. Conforme Dewey (2010, p. 48), uma experiência só ocorre quando há uma relação entre o sujeito e o ambiente, destacando ainda que “o princípio da interação deixa claro que a falha de adaptação tanto das matérias às necessidades e capacidades dos indivíduos quanto dos indivíduos às matérias, pode tirar o valor educacional de uma experiência”. Percebe-se, aqui,

¹ Neste trabalho, não se estabelece uma distinção para os termos vivências e experiências, sendo ambos utilizados com o mesmo sentido.

que o contexto situacional é fator decisivo para a análise e compreensão de uma experiência em educação.

Ao tratar de experiências, Miccoli (2010) salienta também que estas possibilitam uma visão mais ampla do processo de aprendizagem por proporcionar que docentes e discentes tenham acesso a concepções e crenças pré-estabelecidas que influenciem na prática e na construção do conhecimento. Para a autora,

o processo reflexivo sobre as experiências que vivenciam lhes permite tomar consciência de questões que restringem seu desenvolvimento, o que, por sua vez, lhes permite assumir sua responsabilidade pelo curso de suas trajetórias como aprendizes (MICCOLI, 2010, p.226).

Neste estudo, ao selecionar como informantes estudantes de Letras/Inglês que já atuam como professores, tenciona-se observar de que maneira as suas experiências educacionais, como estudantes e também docentes, influenciaram ou não na construção das suas crenças. Busca-se perceber se estas têm provocado mudanças em crenças antigas e favorecido a adoção de novos posicionamentos, pois, para Cotterall (1995 *apud* BARCELLOS, 1999), as experiências anteriores de aprendizagem são de suma importância no desenvolvimento de crenças ao tempo em que também condicionam as expectativas do aprendiz frente ao seu desempenho linguístico no idioma estudado.

Estudos como os de Almeida Filho (2002) demonstram que docentes trazem para a sala de aula crenças que influenciam na sua abordagem de ensino e interferem em sua prática pedagógica, partindo sempre de experiências anteriores vivenciadas em uma esfera mais ampla que extrapola o cenário educacional. Desta maneira, faz-se necessário que o estudo das crenças e das experiências seja realizado sob um olhar contextual, pois tanto as crenças quanto as experiências são resultados das vivências dos sujeitos com grupos distintos, dentro e fora do ambiente escolar.

Frente a estas informações, observa-se que identificar as crenças dos alunos, com base em suas experiências, constitui-se uma oportunidade de auxiliá-lo na percepção de

crenças que podem interferir negativamente na aprendizagem e também estimular aquelas que podem conduzi-lo ao desenvolvimento da autonomia e aprimorar suas habilidades linguísticas.

Metodologia

O processo de investigação, nesta pesquisa, centra-se na formação do docente de língua inglesa (LI) e as influências deste na prática pedagógica. Como metodologia o trabalho, contempla um estudo de caso com base na abordagem qualitativa e no paradigma interpretativista. Os sujeitos colaboradores do estudo foram quatro estudantes de Letras/Inglês que já atuam como professores do referido idioma, estando estes em semestres distintos.

Para análise e discussão dos dados, parte-se de um questionário autoaplicado e de trechos de narrativas de aprendizagem nas quais os participantes tratam das suas experiências anteriores de contato com o idioma, da formação acadêmica, bem como algumas considerações sobre a prática pedagógica.

Análise e discussão dos dados

Considerando que, neste estudo, pretende-se analisar as crenças dos estudantes de Letras e sua relação com as experiências de aprendizagem anteriores, o processo de formação acadêmica e a prática docente, dividiu-se a análise dos dados em três momentos para melhor visualização das informações, a saber: a) Crenças sobre as primeiras experiências com aprendizagem de língua inglesa; b) Considerações sobre o processo de formação docente; e c) As teorias na prática. Primeiramente, apresentam-se as experiências de contatos com o idioma antes do curso de formação, depois as perspectivas e crenças dos informantes ao longo da formação e, por último, de que forma estes se posicionam frente sua prática.

Conforme mencionado anteriormente, os informantes da pesquisa são estudantes de Letras/Inglês que praticam a docência, apresentando experiência de seis meses a sete anos de ensino em instituições públicas, particulares e cursos de idiomas. Para visualizar

as opiniões que estes apresentam sobre seus primeiros contatos com a LI, solicitou-se aos informantes que falassem sobre suas aulas de inglês na escola regular, os tipos de professores que tiveram, os materiais didáticos utilizados e como as aulas eram ministradas.

Ao descreverem as aulas que presenciaram ao longo do ensino fundamental e médio na escola regular, três entrevistados (E2, E3, E4,) afirmaram que os professores não dominavam o idioma, ministrando aulas com foco gramatical e em língua portuguesa, enquanto que E1 salienta que teve aulas dinâmicas com músicas, vídeos e jogos, ministradas por professores didáticos que possuíam conhecimento da LI, conforme apresentado no quadro abaixo.

a) Crenças sobre as primeiras experiências com aprendizagem de LI

Informante	Opiniões sobre as aulas de inglês que tiveram na escola regular	
	Perfil do docente	Metodologias adotadas
E1	Na 5ª série o professor não dominava a LI, após este momento a professora tinha conhecimento do idioma.	Aulas dinâmicas com jogos, mínicas, e apresentação teatral.
E2	Professores que não se importavam com a qualidade do ensino.	Aulas em português, de forma sistemática.
E3	Professores com perfil tradicional que valorizavam o ensino da gramática.	Exposição de conteúdo gramatical e uma vez ou outra fazia atividade com tradução de texto e música.
E4	Professores com perfil tradicional	Aulas em português, com utilização do quadro negro e exposição do conteúdo gramatical.

QUADRO 1 Posicionamentos dos estudantes sobre as aulas que tiveram no ensino regular

Percebe-se, assim, que, para a maioria dos entrevistados, os primeiros contatos com a LI não foram motivadores, sendo avaliados de forma negativa. É conveniente salientar

entar que muitas das ações praticadas pelos docentes e mencionadas aqui pelos entrevistados como, por exemplo, “aulas em português ou exposição do conteúdo gramatical”, não fogem ao que propõem os PCN, uma vez que há um programa de conteúdos a se seguir, não sendo mencionado o idioma em que as aulas devem ser ministradas. Entretanto, os alunos, por já apresentarem uma perspectiva crítica e saberem que há possibilidades de conduzir o ensino de forma mais dinâmica, estimulando a utilização do idioma em momentos distintos da aula, caracterizam esses professores como “professores que não se importavam com a qualidade do ensino” ou “professores com perfil tradicional”.

Diante dessas opiniões dos estudantes sobre as metodologias e posturas adotadas pelos docentes, compreendemos que estes podem acabar completamente com o interesse dos estudantes com relação ao aprendizado de idiomas, como também podem ser lembrados como um exemplo a ser seguido ou uma influência positiva em seus estudos (DUFVA, 2003).

Cruz (2009) também ressalta a relevância do papel do docente nas decisões futuras dos estudantes, partindo das impressões que os momentos em sala de aula deixam em suas vidas. Para a autora,

professores deixam marcas positivas ou negativas nos alunos [...]. A postura dos professores na sala de aula e o seu relacionamento com os alunos vão indicar de que modo serão lembrados e a importância que terão na vida deles. Essas marcas que deixamos, muitas vezes de forma inconsciente, podem servir como incentivo ao aprendizado e à continuação dos estudos depois que nos afastamos desses alunos. Do mesmo modo marcas negativas podem provocar uma reação inversa de desincentivo (CRUZ, 2009, p. 65).

Embora os alunos não tenham considerado as práticas dos seus primeiros docentes como as mais motivadoras, percebe-se, ao longo da análise dos dados, que este insucesso negativo, ao invés de desmotivar, serviu de estímulo para que os estudantes retornassem ao contexto da escola pública no qual tiveram essas experiências, buscando uma abordagem diferenciada para o ensino da LI.

b) Considerações sobre o processo de formação docente

O docente tem, portanto, um papel preponderante nas posturas e atitudes futuras dos seus estudantes. Devido a essa relevância, faz-se conveniente observar o processo de formação do mesmo. Assim, no questionário aplicado no intuito de obter informações sobre as escolhas do docente em formação a respeito da Licenciatura em Letras/Inglês, perguntou-se quais foram os motivos que conduziram o ingresso no referido curso, obtendo-se as seguintes respostas:

O que levou você a optar pelo curso de Letras Inglês?

1	Pelo fato de já estar inserido no meio, por conta dos professores do curso de idiomas cursarem letras /inglês e, além disso, o gosto pela LI em si.
2	Por gostar de músicas em inglês, e perceber um charme na língua para música e por achar interessante.
3	O gosto pelo idioma e os conhecimentos que já tinha.
4	A curiosidade acerca do idioma.

Os estudantes apresentaram motivos distintos que os influenciaram na opção pelo curso, como o gosto por músicas em inglês, o interesse em aprender o idioma, curiosidade, satisfação pessoal, destacando estímulos internos e externos ao contexto escolar. No entanto, em nenhuma das respostas é salientada a vontade de adentrar a vida docente, considerando que o objetivo central de uma licenciatura em Letras é a formação de professores (OLIVEIRA, L. A., 2009).

Esta diversidade de objetivos esperados frente ao ensino no curso de Letras e a notável dissociação destes com a atividade docente podem, de certa forma, justificar o fato de muitos estudantes às vezes se decepcionarem com as licenciaturas. Ao desconhecerem o currículo do curso, acabaram atribuindo à sua aprendizagem objetivos que não seriam plenamente alcançados, pois, ao serem questionados se já possuíam informações

prévias sobre o curso de Letras antes do seu ingresso, apenas o informante E1 disse conhecer qual seria o perfil da licenciatura que iria fazer, através de conversas com professores e da consulta ao ementário do curso.

Por desconhecerem os objetivos de uma licenciatura em Letras ou por ingressarem nesta por necessidade, muitos dos estudantes não alimentam o desejo de, ao concluir o seu curso de formação, tornar-se professor do idioma. Considerando, aqui, aqueles que possuem o interesse de abraçar a docência como profissão, questiona-se em que dimensões o curso de Letras/Inglês tem contribuído para que eles possam alcançar este fim.

Se você se inscreveu no curso com o objetivo de ser um professor de inglês, como o curso tem ajudado/atrapalhado a você atingir esse objetivo?

E1	Os professores têm ajudado dando dicas sobre como trabalhar determinado conteúdo em sala de aula e isso tem contribuído para com os meus objetivos.
E2	O curso tem ajudado muito, não apenas na parte teórica, quanto na prática, pois aqui o curso é bem voltado para o ensino.
E3	O curso tem ajudado no sentido de ampliar os meus conhecimentos, o que me deixa mais seguro para atuar em sala de aula, além de oferecer ajuda quanto às metodologias de ensino.
E4	O curso me ajudou pedagogicamente, pois tenho algumas noções de como ensinar de modo a fazer com que a aprendizagem seja satisfatória.

Embora os informantes não mencionem o desejo de seguir a docência, ao serem questionados sobre as contribuições do curso para a sua formação docente, todos consideraram relevantes os aspectos pedagógicos e metodológicos trabalhados ao longo da graduação, para auxiliá-los a se tornarem bons professores.

Na questão seguinte, solicitou-se dos informantes que descrevessem, de acordo com suas concepções, o que caracteriza um bom professor de LI e qual seria o perfil do professor capaz de fazer a diferença no ensino de línguas.

Como você descreveria um bom professor de língua inglesa, um professor que faz a diferença?

E1	[...] creio que aquele que busca um diálogo com a classe afim de encontrar o que realmente os alunos pensam sobre a LI; Que trabalha o cotidiano do aluno na sua sala de aula e não como os professores que trazem material que não dialogam com a realidade do aprendiz.
E2	Penso que seria quase um professor de língua materna, para nível infantil, mas levando em consideração o nível.
E3	[...] penso que o professor ideal é aquele que consegue conquistar seus alunos não para as notas a serem adquiridas, mas despertar-lhes o gosto pelo idioma.
E4	Um bom professor é aquele que tem humildade para reconhecer que não sabe tudo e que consiga contribuir para que o aluno construa seu conhecimento em relação à língua.

Observa-se, neste momento, que as crenças apresentadas pelos estudantes sobre o que seja um bom professor extrapola o conhecimento da disciplina e conteúdo ministrado, indo para uma esfera das relações humanas. Dentre os atributos de um bom professor mencionados pelos informantes, destacam-se aqueles referentes à afetividade, interação interpessoal, amor pelo que faz, sendo enfim, um professor mediador que valorize as habilidades prévias dos estudantes auxiliando-os na superação das dificuldades. Sobre a presença de variáveis afetivas no processo de aprendizagem dos estudantes Miccoli (2011) salienta que a aprendizagem de uma língua estrangeira está estritamente associada a fatores emocionais. Para ela,

em sala de aula, as emoções fazem parte do processo ensino aprendizagem. Toda comunicação em sala de aula é colorida por emoções: compreender e ser compreendido, vencer a inibição e o medo do ridículo, lidar com a frustração de não ser compreendido, sentir o próprio progresso ao escrever e falar algo significativo em inglês. Todas essas experiências podem ter um aspecto positivo ou negativo, dependendo da maneira como forem conduzidas (MICCOLI, 2011, p.81).

Para alguns dos informantes, um bom professor também é aquele que reconhece os limites do seu conhecimento, percebendo o aluno como alguém capaz de se estabelecer uma troca de saberes, evitando o uso de materiais desconexos da sua realidade.

Nota-se, então, que um bom professor, na opinião dos estudantes, não é apenas aquele que sabe a língua que ensina, mas também aquele que sabe se relacionar bem com os seus alunos, fazendo uso de abordagens facilitadoras da aprendizagem. Os estudos de Volpi (2001) retomam alguns desses aspectos sobre a formação e os novos atributos do professor do século XXI. Para a autora, a formação deste novo docente deve permear o âmbito linguístico, o pedagógico e o personalógico, ou seja, aspectos referentes ao conhecimento da língua, às abordagens de ensino da língua e fatores relacionados a valores, crenças e caráter do docente.

Com base nesses posicionamentos, questiona-se se os estudantes acreditam que o curso de Letras tem colaborado com mudanças na sua percepção do ensino de línguas.

O curso de Letras Inglês favoreceu ou tem favorecido alguma mudança na sua visão sobre o ensino de língua inglesa? Por quê?

E1	Tem sim, pois creio no ensino além da gramática [...].
E2	Sim, pois o curso me abriu várias janelas que podemos ter no ensino e aprendizagem dessa língua.
E3	Sim, pois tem mostrado a importância de um ensino que cativa o aluno [...].
E4	O curso contribuiu bastante, pois percebi como se dá o processo de ensino e aprendizagem e o que deve ser feito para que haja mudança.

Embora muitos estudantes tenham tido experiências não muito satisfatórias nos seus contatos anteriores com a LI, percebe-se, conforme pontuado na tabela acima, que todos os estudantes passaram por alguma mudança de pensamento em relação à formação de professores e a condução do ensino de línguas.

De acordo com Bourdieu (1991), citado por Blatyta (1999), os sujeitos estão pré-dispostos a agirem de determinada maneira e a buscarem atingir objetivos distintos por

virtude do habitus, ou seja, fundamentando-se em um conjunto de tendências que direcionam suas ações. Uma mudança de atitude e postura frente a determinadas situações pressupõe uma mudança de habitus como ocorreu com os estudantes que, de acordo com as suas repostas, passaram a direcionar um novo olhar para o ensino de LI. Ou seja, as crenças nas quais os estudantes se fundamentam para conduzir a sua prática distinguem-se das experiências que tiveram, pois, apesar das experiências de ensino tradicional, objetivam trabalhar sob uma nova perspectiva que acreditam ser mais eficiente. A experiência negativa conduziu a mudanças nas práticas futuras e esse posicionamento pode ser percebido também na questão seguinte, a partir da qual se busca saber quais são as expectativas de atuação profissional dos estudantes e em que tipo de instituições de ensino eles pretendem atuar, salientando quais os motivos que os levaram a optar por determinadas instituições em detrimento de outras.

Caso tenha pretensões de continuar atuando como professor de inglês, ao final do curso há alguma preferência por instituições de ensino (pública, particular, cursinho)? Por quê?

E1	Pública, por estar no meu meio, em sua maioria, pessoas que não têm condições de pagar um curso melhor ou coisa do gênero. O lance de voltar às origens, eu venho de escola pública, então creio que lá pode ser melhor.
E2	Em todas as vezes que pensei em ensinar, foram em escolas públicas e pretendo continuar. Essa preferência porque sempre estudei em escolas públicas e vejo a necessidade de transformação.
E3	Gostaria muito de atuar em qualquer instituição na qual os alunos realmente estejam interessados em aprender. Acredito que isso seja bem presente em cursos de idiomas e, em segunda instância, instituições particulares.
E4	Minha preferência é a escola pública devido a carência de bons professores na rede.

Sobre as expectativas futuras, ao concluírem o curso de Letras/Inglês, os estudantes E1, E2, E4 desejam trabalhar em instituições públicas por terem cursado o ensino fundamental e médio neste tipo de instituição e pensarem em retornar para oferecer um

ensino diferenciado daquele que lhes foi proporcionado. O estudante E3 não demonstra interesse de atuar em uma instituição específica, mas salienta a relevância de trabalhar com estudantes que realmente estejam interessados em aprender, sendo mais comum a presença de estudantes com este perfil em cursos de idiomas e instituições privadas. Esta postura de E3, de não considerar os estudantes de escolas públicas os mais interessados em aprender a língua inglesa, pode ser justificada com base na análise da sua prática pedagógica, que será feita adiante, na qual não teve experiências positivas ao longo do seu estágio.

Diante das divergências de opiniões no que diz respeito à futura atuação profissional, Barcelos (2004) salienta que os cursos de Letras devem proporcionar aos futuros docentes um contato com o ensino da LI em contextos diversificados, mantendo-os devidamente informados sobre as reais exigências do mercado de trabalho e da sociedade de maneira mais ampla.

O fato da maior parte dos informantes ter frequentado escolas da rede pública, (apenas um dos informantes estudou em escola particular), as experiências de aprendizagem vivenciadas nestas instituições influenciaram significativamente as expectativas dos informantes, levando-os a demonstrar o desejo de retornar à escola pública para fazer a diferença e suprir as necessidades de ensino pelas quais passaram.

No terceiro momento da análise dos dados, após observação das primeiras experiências e de tratar do processo de formação, apresentamos alguns posicionamentos dos docentes em formação sobre sua prática pedagógica, observando as contribuições das teorias do ambiente acadêmico no cotidiano da sala de aula.

As teorias na prática

Após a experiência docente e o estudo de teorias de língua estrangeira (LE) ao longo dos semestres no curso de Letras/Inglês, os informantes demonstraram uma maior compreensão dos aspectos que marcaram os seus primeiros contatos com o idioma e com a postura de antigos professores, reconhecendo as dificuldades que permeiam o pro-

cesso de ensino/aprendizagem de uma LE, buscando também adotar uma prática que auxilie seus alunos a superar essas dificuldades.

E1- Agora enquanto graduando e já professor de LI em escola pública vejo o que é você, às vezes se deparar com uma metodologia que os aprendizes não entendem e ter de mudar ali na sala o mais rápido possível traçar uma outra estratégia[...].

E2- Atualmente estou na fase dos estágios, o que conseguimos provar que o ensino de L2 pode ser diferente, pois o nosso trabalho foi bem dinâmico os alunos e todos gostaram, apesar de ter sido rápido. Pretendo continuar na profissão de professor, agora antes de terminar a faculdade já tentei o concurso para professor do estado, consegui passar e estou gostando da experiência em sala de aula, acho que dá pra ser diferente, se tentarmos.

E3- No ano passado (2010) tive a experiência de ser professor-estagiário numa escola pública [...]. A princípio eu estava com a expectativa de fazer um bellissimo trabalho, mas eu só dava aula uma ou duas semanas por mês – o que significa apenas um ou dois encontros mensais com as turmas, além disso, a grande maioria dos alunos não se interessava; o meu consolo era que isso não ocorria só em inglês, assim eu não me sentia tão “culpado”.

E4- Eu iniciei ano passado a trabalhar com o ensino de língua inglesa. Tive dificuldade é claro, por não dominar bem a língua, mas creio que meu trabalho foi 70% bom devido as habilidades de como ensinar que adquiri durante o Curso de Letras da [universidade]. As principais dificuldades que encontrei ao lecionar foi não ter como trabalhar a parte oral e auditiva com meus alunos, isso acabou fazendo com que o ensino de Inglês fosse trabalhado, por mim apenas pelo aspecto gramatical da língua.

A experiência de ensino em sala de aula, seja esta de estágio ou de regência, proporcionou aos informantes uma reflexão sobre o ensino de LI e sobre sua própria atuação docente, salientando-se a importância da intrínseca relação teoria/prática. Para Shön (1979 *apud* REIS, 2009), o conhecimento profissional extrapola o conhecimento recebido nas universidades, sendo este construído na prática diária ao se deparar com problemas reais e buscar meios de tentar solucioná-los. Para o autor, é através da reflexão na ação

que o profissional reestrutura seu conhecimento e constrói a sua formação. Sobre a relevância da experiência profissional Barcelos (2004) destaca ainda que “antes de atuar, as preocupações parecem bastante abstratas e parecem ser baseadas em crenças comuns que já fazem parte do imaginário da sociedade sobre o ensino de línguas. Depois de atuar, a reclamação se refere a algo concreto que os alunos vivenciaram na prática” (BARCELOS, 2004, p. 23). Estes aspectos podem ser observados nos excertos retirados das narrativas dos estudantes.

De acordo com E1, a experiência profissional em sala de aula lhe possibilitou perceber as divergências entre as abordagens de ensino e de aprendizagem adotadas por professores e alunos, destacando a necessidade do docente adotar estratégias distintas para que o aprendizado afetivamente ocorra. Por meio da fala deste informante, podemos concluir também que nem sempre é possível agir conforme o planejado, sendo necessário, às vezes, ir de encontro às suas crenças para que o aprendizado do aluno se efetive de maneira mais significativa para ele, mostrando-se assim a necessidade de conhecer as crenças e expectativas dos aprendizes, pois estas podem se diferir das dos docentes.

Para E2, a prática docente no estágio supervisionado foi uma oportunidade de trabalhar de maneira dinâmica e descontraída, na qual os discentes se envolveram de forma agradável levando o futuro professor a acreditar na possibilidade de um ensino de línguas diferenciado, dinâmico e eficiente. Percebe-se, assim, a prática como um espaço de confronto amistoso entre teorias possibilitando a análise e aplicação das mesmas em contextos distintos.

O informante E3 afirma que a carga horária reduzida e a falta de interesse dos estudantes pela disciplina tornaram-se obstáculos para a execução de um bom trabalho. Sobre a falta de interesse dos estudantes, o futuro professor afirma que não se sentia muito “culpado”, pois esta característica está presente também em outras disciplinas e não apenas nas aulas de LI.

De acordo com Leffa (2011), muitos dos problemas enfrentados no ensino de línguas, inclusive o insucesso, também estão presentes em outras disciplinas. A principal dis-

tinção é que a ineficiência no ensino de língua é mais facilmente perceptível que em outros componentes curriculares. Considerando que o aluno estuda a língua por anos e sai da escola sem conhecer o idioma, ou sem ser capaz de se expressar nele, a situação é percebida como fracasso que é diretamente associado ao professor mesmo que este justifique os resultados pelo fato de ter trabalhado o idioma de forma instrumental, conforme orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Segundo este autor

No caso da língua estrangeira, no entanto, a mudez é irrecuperável; o sujeito não fala porque não sabe, deixando sempre bem claro para o interlocutor que bastaria falar para provar o contrário. Uma consequência imediata, portanto, dessa impossibilidade de disfarçar o que não se sabe, no caso da aprendizagem de língua estrangeira, é a imediata visibilidade do fracasso. O insucesso também permeia outras disciplinas, mas lá talvez seja mais fácil para o professor fingir que ensina e para o aluno fingir que aprende (LEFFA, 2011, p.17).

Observa-se, assim, que, apesar de o informante E3 se sentir “consolidado” por não ser o único que não tem a atenção e participação dos estudantes em suas aulas, o professor de línguas estrangeiras será de algum modo responsabilizado ou lembrado pelos estudantes como responsável ou mesmo colaborador do sucesso ou do fracasso da sua aprendizagem.

Com relação à informante E4 que, em seu questionário, destaca que seus professores eram tradicionais com aulas que focalizavam a exposição do conteúdo gramatical no quadro negro, ao observar a sua prática, embora afirme que teve um bom resultado devido às abordagens de ensino de línguas trabalhadas no curso de Letras, salienta que teve dificuldades em trabalhar com as habilidades orais e auditivas, centrando suas aulas em aspectos gramaticais. Nota-se que, mesmo acreditando no ensino além da gramática, enfatizando os aspectos comunicativos da linguagem, a estudante vê-se impossibilitada, por motivos não esclarecidos, de agir com base em suas crenças.

Sobre este aspecto, Barcelos e Abrahão (2006) ponderam que nem sempre é possível agirmos de acordo com nossas crenças podendo surgir conflitos entre o que se faz e o que se pensa. Essa situação vivenciada por E4 demonstra que o desejo de mudança por parte do docente é fator relevante quando se trata de construir um novo perfil para o ensino. Entretanto, sabe-se que as transformações no cenário educacional estão condicionadas a fatores políticos e ideológicos que extrapolam o contexto linguístico e escolar, não sendo possível que o docente, por si só, provoque transformações no ensino de línguas.

Considerações finais

Embora não seja possível mapear com exatidão a emergência das crenças dos entrevistados, nesta pesquisa, foram levantadas hipóteses sobre a emergência destas, associando algumas crenças aos tipos de experiência que vivenciaram ao longo de sua trajetória de contato com a língua inglesa, uma vez que, segundo o princípio da continuidade de Dewey (2010), as experiências anteriores influenciam significativamente as experiências subsequentes.

Considerando o que foi abordado neste estudo e tomando por base o princípio deweyano da continuidade, os posicionamentos distintos, as crenças e as experiências apresentadas e vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), ao longo da sua formação inicial, podem contribuir para uma aprendizagem mais consistente e posterior adoção de uma abordagem de ensino produtiva, mas também podem impedir que estas ocorram de forma satisfatória, conduzindo ao mercado de trabalho um profissional com expectativas frustradas e desacreditado da sua profissão.

O curso de formação é o espaço ideal no qual essas questões, as dúvidas e incertezas dos discentes devem ser debatidas e esclarecidas, exigindo-se uma maior atenção sobre as crenças, experiências e expectativas alimentadas pelos estudantes, pois estas constituirão o perfil do futuro docente e funcionário, em alguns casos, como sustentáculo da

sua prática pedagógica. Compreender a influência das crenças de estudantes e docentes sobre a aprendizagem de uma LE constitui fator relevante para se perceber a forma pela qual o ensino e a aprendizagem da língua ocorrem.

Com base nas crenças dos estudantes aqui destacadas, percebeu-se que nem sempre os informantes agem em suas salas de aulas com base em suas crenças, principalmente quando estas se originam de uma experiência negativa, como no caso dos primeiros contatos que estes tiveram com a língua inglesa no ensino fundamental e médio. Apesar de muitos apresentarem uma imagem negativa do ensino de línguas na rede pública, alguns dos informantes demonstram o desejo de retornar a estas instituições e proporcionar um ensino diferenciado do que tiveram, enxergando-se como sujeitos capazes de proporcionar mudanças no ensino de LI na rede pública.

Diante destes esclarecimentos, nota-se que o fato de fundamentar ou não a prática pedagógica em suas crenças não é uma simples questão de abordagens e metodologias de ensino, mas há também o envolvimento de outros aspectos presentes no processo de aprendizagem de línguas como o público com o qual se está trabalhando, o perfil da instituição, bem como o acesso a recursos e contextos de aprendizagem distintos.

Espera-se que este estudo venha fornecer subsídios e contribuições para área de formação de professores e demais interessados em compreender como os estudantes de Letras percebem o ensino e a aprendizagem de língua inglesa e que suas opiniões sobre os cursos de formação possam sinalizar possíveis melhorias no ensino desta língua.

REFLECTIONS ON EXPERIENCE AND PEDAGOGICAL PRACTICE: A LOOK ON THE BELIEFS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN TRAININ.

ABSTRACT:

To emphasize the implications of beliefs on teaching practice and the relevance of the foreign language professional's training for critical and reflective teaching, this research emerged from the need to check what are the beliefs that students of Letras/English have about learning and teaching English language, as well as highlighting how they influence on practice in the classroom. The results indicate that the emergence of some beliefs is closely associated with the types of experiences that students had during their contact with the English language in different contexts, exerting significant influence on teacher's attitude in the classroom. We can realize that the initial training

course is the appropriate space for discussion of such issues, since the beliefs constitute the profile of teachers and will work, in some cases, as a support for their practice, directing their actions.

KEYWORDS: Beliefs; English language; Experience; Teacher training.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In: *Apliemge - Ensino e Pesquisa*, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2002.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 157-177.

_____. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; KALAJA, Paula (Orgs.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers: Netherland, 2003, p. 7-33.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem e Ensino*, vol.7, p. 123-156, 2004.

_____. ; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs.). *Crenças e Ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.7, n.2, p. 109-138, 2007.

BLATYTA, Dora Fraiman. Mudança de *habitus* e teorias implícitas - uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 2009, p. 63-81.

BOUDIEU, P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.1998.

COTERALL, S. Readiness for autonomy. Investigating learner beliefs. *System*, v.23, n.2, p.195-205,1995.

CRUZ, Giêdra Ferreira da. Crença e Autonomia do Aluno de Língua Inglesa do Curso de Letras. In: SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; CRUZ, Giêdra Ferreira da (Orgs.). *Linguagem e Ensino: Elementos para reflexão nas Aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009, p. 17-35.

DEWEY, John. *Experiência em Educação*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2010.

DUFVA, Hannele. Beliefs in Dialogue: a Bakhtinian view. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers; Netherland, 2003.

DUTRA, Deise Prima; MELLO, Heliana. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

FÉLIX, Ademilde. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender uma língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

HALLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge University Press, 1994.

HOSENFELD, Carol. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers; Netherland, 2003, p. 37-54.

KUMARAVADIVELU, B. Language learning tasks: Teacher intention and learner interpretation. *ELT Journal*, 45. (2), 98-107, 1991.

LEFFA, José Wilson (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão*. Pelotas; EDUCAT, 2001.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-31.

MATEUS, Elaine. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: BARROS, Solange Maria de; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Orgs.). *Formação*

crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades. São Carlos, Pedro e João Editores, 2010.

MICCOLI, Laura. *Ensino e aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Nas entrelinhas da narrativa de uma aprendizagem. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.) *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009, p. 33-43.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Narrando as narrativas - de le grand récit a la petite histoire. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.) *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009, p. 13-18.

REIS, Simone *et al.* Conhecimentos em contato na formação pré-serviço. In: LEFFA, José Wilson (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão*. Pelotas; EDUCAT, 2001.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, P., & VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, 1997, p.114-131.

SHÖN, D. A. Generative Metaphor and Social Policy. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

STENHOUSE, L. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Education, 1975.

VOLPI, Maria Tazón. A formação de professores de línguas estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, José Wilson (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

Recebido em 24/08/2014.
Aprovado em 09/11/2014.