

## Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas

Cristiane Manzan Perine\*

*“O mais importante e bonito, do mundo,  
é isto: que as pessoas não estão sempre  
iguais, ainda não foram terminadas –  
mas que elas vão sempre mudando.”*

Guimarães Rosa

**Resumo:** Este artigo consolida uma investigação voltada à Linguística Aplicada que pretende exaltar a relevância dos estudos sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas, sublimando como tais estudos podem trazer significativas contribuições à formação de professores de línguas. A partir da pesquisa bibliográfica, apresentamos um panorama da amplitude da Linguística Aplicada na contemporaneidade e o reconhecimento de múltiplas questões entrelaçadas em seu campo de pesquisa, o qual assumimos como interdisciplinar. Em seguida, recorreremos à literatura na área para expor o conceito de crenças, trazendo definições que auxiliam o leitor em sua caracterização e entendimento. Buscando diálogos entre a formação de professores e os estudos sobre crenças, discorreremos sobre as dimensões do que significa o desafio de formar professores de línguas, colocando em foco a formação de um profissional crítico e reflexivo. Discutida a relevância em se pesquisar crenças, posto que as crenças de professores se refletem na prática docente, propomos, então, que o tema seja um tópico de discussão nos cursos de formação de professores. À luz destas observações, o presente estudo procurou sugerir que recorrer ao estudo de crenças pode ampliar a compreensão sobre o complexo processo de formar professores, incentivando, assim, novas pesquisas nessa área.

**Palavras-chave:** linguística aplicada; crenças; formação de professores

**Abstract:** This paper reinforces an investigation focused on Applied Linguistics that aims at highlighting the relevance of studies on beliefs in language teaching and learning, attaching importance on how these studies can bring meaningful contributions to the education of language teachers. From the literature, we present an overview of the magnitude of Applied Linguistics nowadays and the recognition of multiple issues interconnected in its research area, which we assume as interdisciplinary. Thus, we turn to the literature to expose the concept of beliefs, presenting definitions that assist the reader in its characterization and understanding. Searching for dialogues between teacher education and studies on beliefs, we talk about the dimensions of the challenges of language teacher training, focusing on the education of a critical and reflexive professional. After discussing the relevance of researching about beliefs, as teachers' beliefs are reflected in their teaching practice, we propose that this topic needs to be a subject of discussion in teacher education courses. Guided by these observations, the present paper tried to suggest that improving studies about beliefs can expand the comprehension about the complex process of educating teachers, encouraging, this way, new researches into this area.

**Keywords:** applied linguistics; beliefs; teacher education

---

\* Mestranda do PPGEL/UFU.

## 1. Introdução

Neste artigo, nos propomos a percorrer o modo como concebemos o campo de abrangência da Linguística Aplicada (LA), de modo a colocar em relevo os estudos sobre crenças referentes ao ensino e aprendizagem de línguas e a pertinência de tais estudos em relação à formação de professores de línguas. Para a realização deste estudo, será importante percorrer três temas que norteiam nossa reflexão: Linguística Aplicada (doravante, LA), crenças e formação de professores. Primeiramente, traçamos um breve panorama da LA, procurando delinear o que consideramos ser a responsabilidade do pesquisador em LA no que diz respeito à formação de professores de línguas. Na sequência, discutimos sobre o conceito de crenças, relatando alguns estudos já realizados que as relacionam à formação de professores, e os localizando como área de pesquisa já consolidada, no Brasil e no exterior. Passamos, em seguida, a discorrer a respeito da formação de professores de línguas e suas implicações para o ensinar e aprender línguas. Por fim, destacamos a visualização que temos da relação que podemos estabelecer através das pesquisas que se propõem a investigar a formação de professores de línguas, tendo como escopo um diálogo com estudos sobre crenças. Em suma, acreditamos que um dos grandes desafios que se propõe a LA nessa era da (pós) modernidade é ser capaz de teorizar e propor encaminhamentos que contribuam para a formação de professores conscientes, críticos e reflexivos. Pretendemos mostrar que os estudos sobre crenças são veredas que podem direcionar novos caminhos para a concretização de tal desafio, o qual, a nosso ver, cabe à LA enfrentar.

## 2. Um breve panorama da Linguística Aplicada

A LA surge em meio ao século XIX, sendo concebida, inicialmente, como a área de estudos que se voltava para a aplicação da linguística teórica à prática de ensino de línguas, o que lhe conferia uma visão enviesada. A chamada visão enviesada (CAVALCANTI, 1986) refere-se ao fato da LA ter sido vista como disciplina condicionada à linguística geral ou teórica, havendo, então, uma rígida demarcação de fronteiras, por um lado, a linguística teórica encarregada da produção de conhecimento

e da formulação de teorias e, por outro, cabendo à linguística aplicada a mera aplicação do que a linguística teórica postulava, uma simples aplicação de teoria à prática.

Ao contrário do parecer de que a LA se resumia à aplicação de teorias linguísticas, tendo como foco de estudo a elaboração e utilização de técnicas de ensino, Cavalcanti (op. cit.) fundamenta a LA como identificação e análise de questões de uso de linguagem dentro ou fora do contexto escolar e, especialmente, a sugestão de encaminhamentos para tais questões. Nesse âmbito, vemos a formação de professores como assunto inerente quando se trata de questões de uso da linguagem, como destacaremos no decorrer deste artigo.

Não temos a pretensão de tomar a LA como disciplina ingrata que desconsidera a linguística teórica, visto que nos parece ser nítida a estreita relação existente entre a linguística teórica e a linguística aplicada. Possuímos uma visão da LA como ramo de estudos que surge a partir da necessidade de se aprofundar questões que até então ficavam à margem dos estudos em linguística teórica. A própria questão da formação de professores, se embasada unicamente na linguística teórica, a nosso ver, não conseguiria fornecer os mesmos subsídios teóricos e práticos para a docência nas dimensões que tem alcançado e com tamanha propriedade. Faltava, anteriormente (como ainda falta para muitos linguistas), o reconhecimento da LA como disciplina autônoma, com função e objeto de estudo próprios, que parte do eixo da linguística teórica, porém com orientação distinta de trilhar diferentes caminhos de modo a percorrer as questões a que se propõe investigar.

Segundo Celani (1992), embora a linguagem esteja no centro da LA, esta não é necessariamente dominada pela linguística teórica, não havendo, pois, razões para se fazer pesquisa em LA, tendo em mente um complexo de que esta seja inferior à linguística teórica ou a ela subordinada (aliás, se o pesquisador considera que sua pesquisa em LA é menos importante ou inferior à pesquisa em linguística teórica melhor seria que a abandonasse). Para a autora, os linguistas aplicados são pesquisadores diretamente empenhados na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem e estão, pois, envolvidos em um trabalho que tem uma dimensão essencialmente dinâmica.

Ressoando Pennycook (2006), é imprescindível que se faça uma LA crítica, no sentido de ser socialmente relevante e voltada a uma prática pós-moderna

problematizadora. Dentro dessa perspectiva, a busca é lutar por uma LA como conhecimento transgressivo, como um modo de pensar sempre problematizador em relação ao estudo da linguagem.

Diante de tal pressuposto, é preciso reconhecer a natureza essencialmente humanista da LA. Afinal, estamos lidando com alunos, professores e formadores de professores. O centro de nossos estudos é o ser humano enquanto sujeito e não mero objeto de nossas pesquisas. Além disso, como nos lembra Leffa (2001), ensinar é tocar o ser humano em sua essência, nesse sentido, não há atividade humana na qual o linguista aplicado não tenha papel a desempenhar.

Consideramos, então, que em uma era em que o ensino e, de modo mais amplo, a educação, com o advento da globalização, tem passado por tantas transformações em um curto espaço de tempo, professores e alunos assumem novos papéis no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Buscar um maior entendimento do complexo e diversificado processo que envolve ensinar e aprender uma língua estrangeira na contemporaneidade é uma tarefa primordial e, ao levarmos em consideração a formação de professores como artéria aórtica nesse processo, tal tarefa configura-se como um desafio para os pesquisadores em LA. Enfim, explorar melhor as novas questões que se colocam a cada dia para a formação de professores deve ser substancialmente constitutivo dos esforços de todos aqueles que se intitulam linguistas aplicados.

A forma como Kumaravadivelu (2003) propõe as pesquisas em LA sugere aos pesquisadores que se questionem se a LA que tem produzido é de fato crítica, se é autônoma ou se continua como uma LA presa ao passado, restrita à mera aplicação de linguística no campo de línguas estrangeiras. Em seu trabalho, ele aponta que embora tenha expandido o foco para incluir aprendizagem, ensino e planejamento de ensino de inglês, assim como de outras línguas, o foco da LA ainda permanece para muitos, limitado e limitador em seu propósito, por isso, nos faz o convite, talvez mais que isso, uma convocação a ser transdisciplinar. Um estudo em LA que feche os olhos a tais questões não consegue explorar os desafios atuais que se colocam aos estudos da linguagem.

Concordamos com Rajagopalan (2004), ao discutir a necessidade de se compreender a LA como um campo de investigação transdisciplinar, o que significa:

Atravessar (se necessário, transgredindo), fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma (p.73).

É nessa LA que nos inscrevemos, na LA como campo de estudo que estabelece diálogos com outros campos de investigação de modo a buscar novas contribuições, pois entende que outras disciplinas podem ajudar a aprofundar o entendimento de suas pesquisas. É uma LA que rompe fronteiras e amplia sua área de atuação, estabelecendo diálogos diferenciados com a sociologia, educação, pedagogia, psicologia, filosofia, dentre outras, e está aberta às nossas possíveis sugestões em dialogar com outras disciplinas. São novos caminhos a serem desbravados nos estudos da linguagem.

Traçada nossa visão de LA, recortamos os estudos sobre crenças também como área de estudo interdisciplinar que permeia a história da humanidade. Abordamos, neste trabalho, o estudo de crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, todavia, os primeiros suportes para a conceituação desse tema surgiram a partir de referências das áreas da antropologia, sociologia, psicologia, teologia, educação e filosofia, com os quais tenta ainda aprofundar relações (BARCELOS, 2000). Atendendo, assim, à colocação de Rajagopalan (op. cit.) de que a LA hoje deve romper fronteiras e criar teias de conhecimento com outras disciplinas, buscando, sempre que possível, ser transdisciplinar.

### **3. Os estudos sobre crenças**

Dedicamos as linhas a seguir para tratar da caracterização do conceito de crenças. No Brasil, os estudos sobre crenças em relação ao ensino e aprendizagem de línguas têm como marco inicial a pesquisa de Barcelos (1995) que investigou justamente as crenças sobre aprender inglês de professores em formação, alunos de um curso de Letras. Desde então, estudos sobre crenças têm crescido vertiginosamente, consolidando seu espaço na grande área da LA. No último Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), realizado no Rio de Janeiro em 2011, foram apresentados

vinte trabalhos sobre crenças ou crenças, os quais neste artigo tomamos como sinônimos.

Diante da gama de termos empregados para se referir ao termo, tais como crenças, cultura de aprender, abordagem de ensinar, representações, teorias pessoais, mitos, dentre outros, neste estudo, empregamos o termo crenças para se referir ao estudo de crenças de alunos e professores.

Para Alvarez (2007), crenças são uma firme convicção, opinião e/ou ideia que têm o indivíduo com relação a algo. Barcelos (2006, p.18), em sua célebre definição de crença nos traz a seguinte explicação. Crenças são:

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

Crenças são como formas de pensamento co-construídas, não nascem a partir de um indivíduo isolado, mas surgem em determinadas condições, cercadas de ideologia, considerando o indivíduo e a situação em que se encontra e as diversas interações com o outro, em diferentes contextos. São construções que o indivíduo tem e estão ligadas às suas experiências anteriores, as quais os moldam e os constituem. São modos de ver e perceber o mundo, resultantes de interpretação e (re)significação, as quais advêm do processo de atribuir e produzir sentidos, gerando efeitos variados e permitindo deslocamentos e transformações, de si mesmo e de sua maneira de interpretar o mundo, sendo por isso, dinâmicas e paradoxais.

Há três abordagens referenciais nos estudos de crenças de acordo com Barcelos (2001):

**1. Normativa** – nesta abordagem crenças são vistas como estruturas estáticas e imutáveis. O foco é apenas o levantamento de crenças e sua análise parte de questionários fechados ou de afirmações pré-determinadas. O marco inicial da abordagem normativa foi o trabalho de Horwitz (1988), que desenvolveu um instrumento para levantar as crenças dos alunos, o chamado BALLI (*Beliefs About*

*Language Learning Inventory*) um questionário fechado, composto por 34 questões a respeito da relação ensino-aprendizagem de línguas.

**2. Metacognitiva** – tal abordagem caracteriza um período de transição entre a abordagem normativa e a abordagem contextual. Neste período, crenças são vistas como conhecimento metacognitivo ou “teorias em ação” (Barcelos, 2001, p. 79). As crenças são percebidas através de intenções e declarações de alunos, a relação entre crenças, ações e sua natureza, no entanto, não foi devidamente abordada o que levou a uma visão prescritiva das crenças, sendo essas analisadas fora de um contexto. Entrevistas e autorrelatos foram amplamente utilizados como instrumento para coleta de dados neste período.

**3. Contextual** – como o próprio nome indica, nesta abordagem o caráter contextual das crenças recebe mais atenção. Como as crenças são consideradas dinâmicas e socialmente construídas, observa-se uma atenção detalhada à relação entre crenças e prática. Investiga-se não somente a caracterização e a natureza das crenças, mas também as relações que podem assim surgir. Neste período, verificam-se novas metodologias de pesquisa sobre crenças. Entrevistas com os participantes, observações em sala de aula e análise do contexto em que se situam professores e alunos são levados em consideração no levantamento de crenças.

Ressaltamos que a abordagem contextual nos estudos de crenças é a que temos recorrido para dar conta de nossas pesquisas. Apesar de alguns pesquisadores ainda realizarem apenas um levantamento normativo e cognitivo de crenças, cremos que diante dos novos desafios que elucidam o processo de ensinar e aprender, somente a abordagem contextual é capaz de levar a um verdadeiro entendimento de crenças e de sua relação com os diversos fatores que envolvem esse denso processo de ensinar uma língua. Assim, não conseguimos conceber crenças como estruturas mentais estáticas e fixas, são dinâmicas e paradoxais. Tampouco damos validade à pressuposição que alguns pesquisadores insistem em instaurar de uma classificação de crenças como certas ou erradas, já que em nossa concepção, não cabe ao pesquisador fazer tal tipo de julgamento.

Adotamos então, em nossas pesquisas, uma abordagem que se propõe a investigar crenças diante de uma perspectiva dinâmica, social e contextual. Temos a

convicção de que as crenças estão inter-relacionadas com o meio em que o professor vive e fazem parte de sua experiência. No que tange ao estudo de crenças, destacamos, ainda, a necessidade de se ter um contexto claro de pesquisa. Tal importância é ressaltada por Alanen (2003, p. 66), que declara que:

As crenças não podem ser examinadas enquanto propriedades da mente do indivíduo de forma isolada (...) o desenvolvimento das crenças está ligado irrevogavelmente ao tipo de atividade e contexto no qual parecem ser construídas.

Nesse sentido, Barcelos (2004) atesta que as crenças não são apenas um conceito cognitivo, mas também sociais, confrontadas com o mundo e com os outros com os quais convivemos. Ou seja, a crença não surge automaticamente na cabeça do indivíduo, ela emerge de todo um complexo processo, que ocorre em um sistema de interações do indivíduo com o ambiente que o cerca. Nas palavras da autora:

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 (BARCELOS, p.132).

Dufva (2003) propõe que as crenças dos indivíduos decorrem das interações sociais e dos discursos aos quais foram expostos no ambiente social. Por conseguinte, as crenças podem ser individuais por refletirem um ponto de vista pessoal dos indivíduos, contudo, são ao mesmo tempo sociais ou compartilhadas, por refletirem, de certo modo, os discursos aos quais esses indivíduos estão expostos na sociedade. O trabalho de Dufva (op. cit.) nos descortina também a consciência de que ao falar de crenças estamos tratando de fenômenos contextualizados. Para a autora, as crenças se realizam em um tempo e espaço, sendo que este contexto espaço-temporal não apenas tem impacto em funções cognitivas, mas está essencialmente presente no processo cognitivo em si. Assim:

Aquilo que o indivíduo acredita é uma consequência de uma série de interações às quais ele está envolvido e dos discursos aos quais tem sido exposto. Desse modo, seria errôneo analisar crenças sem



considerar toda a gama social e cultural (em termos de passado ou presente) em que elas ocorrem. (p. 135)<sup>1</sup>

Além de terem relação com o contexto e com as experiências, as crenças estão também relacionadas à ação dos indivíduos. Vemos, particularmente, como a relação entre crenças e ações é crucial para a investigação de crenças de professores, visto que nos permite explorar melhor a conexão entre as crenças e as práticas do professor. Barcelos (2006) identifica três tipos de relações entre crenças e ações:

1. **Relação de causa e efeito:** as crenças influenciam as ações, ou seja, as atitudes dos indivíduos;
2. **Relação interativa:** há uma influência mútua entre as crenças e as ações dos indivíduos, ou seja, as crenças influenciam as ações, ao passo que, as experiências dos indivíduos num determinado contexto também as influenciam, podendo conduzir à mudança ou formação de novas crenças;
3. **Relação hermenêutica:** relação complexa entre as crenças e as ações; é preciso atentar que pode haver um desencontro entre o dizer e o fazer dos indivíduos, ou seja, as crenças podem não corresponder às ações, o que pode ocorrer por influência de fatores contextuais.

De fato, acreditamos que as crenças podem guiar nossas ações, contudo, professores podem realizar ações que não condizem necessariamente com suas crenças devido a diversos fatores. Como pudemos observar em nossa experiência como professora, o professor pode ter uma crença bem definida, mas sua prática pode não corresponder às suas crenças por precisar se adequar à uma determinada metodologia, estar sob pressão de coordenadores da escola em que trabalha, ser obrigado a seguir um material didático ou normas da escola e, então, não agir de modo correspondente às suas crenças por essas pressões externas.

Em suma, segundo uma perspectiva atual, as crenças apresentam as seguintes características (BARCELOS, 2006):

---

<sup>1</sup> Do original: “whatever individuals believe is a consequence of the series of interactions they have been involved in and discourses they have been exposed to. Accordingly, it is a mistake to analyse beliefs without considering the social and cultural context (past and present) they occur in. (Dufva, 2003:135)”

1. são dinâmicas, ou seja, podem mudar ao longo da vida ou numa mesma situação;
2. são construídas socialmente e situadas contextualmente;
3. são experienciais, ou seja, elas resultam das interações entre as pessoas e dessas com o ambiente que as cerca;
4. são mediadas, isto é, servem de instrumentos que podem ser usados ou não, dependendo da situação em os indivíduos se encontram, da tarefa que têm que realizar e das pessoas envolvidas;
5. são paradoxais e contraditórias, sendo ao mesmo tempo sociais e individuais;
6. estão relacionadas à ação indiretamente e de forma complexa, o que quer dizer que as crenças podem influenciar as ações (relação de causa-efeito), elas podem influenciar o comportamento e serem influenciadas (relação interativa) e podem se relacionar de forma complexa com as ações;
7. não são facilmente distintas do conhecimento;

Pajares (1992) confirma que as crenças que os professores trazem consigo para a sala de aula são em parte fruto de sua memória, de suas observações ao longo de sua trajetória como aluno e posteriormente como professor. Segundo a autora, os professores têm uma particularidade interessante em relação à sua profissão, visto que, desde crianças têm a oportunidade de vivenciar e conhecer a prática docente. Assim, desde cedo começam a formar crenças sobre ser professor com base em suas observações e contato com professores e sua vivência como alunos. Em outras palavras, estamos a sugerir que as crenças são enraizadas em nossas experiências.

Borg (2003) utiliza o termo *teacher cognitions* ou cognições de professores para se referir ao que os professores sabem, acreditam e pensam. As cognições são, de certo modo, moldadas pelas experiências anteriores dos professores, de forma que suas experiências como aprendizes podem determinar cognições sobre aprender e ensinar que podem acompanhá-los por toda sua carreira. Assim, as cognições e práticas de professores são mutuamente informantes, e fatores contextuais desempenham um importante papel em determinar a extensão pela qual professores são capazes de implementar instruções coerentes com suas cognições.

Borg (op. cit.) define cognições como um estado mental baseado em uma proposição que é tida como verdadeira pelo indivíduo. As cognições têm estreita relação com o pensamento e a ação, sendo vistas como guia para o pensamento e a ação. As cognições desempenham um papel muito importante na docência de um professor. Elas estão presentes no modo como o indivíduo compreende o mundo, em como novas informações são interpretadas, aceitas ou não. As cognições perpassam o nosso entendimento dos acontecimentos do mundo à nossa volta. Nessa concepção, os professores são indivíduos ativos, capazes de fazer escolhas baseados em um sistema complexo que envolve sua prática, teias de conhecimentos, pensamentos e crenças. Professores trazem consigo, mesmo que de modo inconsciente, crenças sobre todos os aspectos envolvidos em seu trabalho. Assim, o termo cognição de professores refere-se à complexidade da mente dos professores. Os estudos sobre cognições de professores examinam o que os professores pensam, sabem ou acreditam em relação a vários aspectos envolvidos em seu trabalho, o que envolve também o estudo de sua prática em sala de aula e a relação entre cognição e prática.

Neste ensaio, entendemos crenças ou cognições como visões de mundo, embasadas em aspectos sociais, como formas de pensamento, opiniões que possuímos acerca do mundo à nossa volta, que nos direcionam e influenciam nossas ações, como filtros pelos quais processamos novas informações e novos conhecimentos.

Em nossa filiação teórica, cremos que a questão da formação de professores no escopo das pesquisas realizadas em LA, de modo direto e intrínseco, nos remete à investigação de crenças e, podemos afirmar que os estudos sobre formação de professores de línguas estrangeiras têm buscado cada vez mais subsídios nos estudos sobre as crenças do professor como foco de investigação. O que buscamos defender é a importância dos estudos sobre crenças em relação ao ensino e aprendizagem de línguas para a formação de professores, visto estarmos convictas da relação entre crenças de professores e prática docente.

#### **4. A formação de professores na perspectiva da Linguística Aplicada**

De acordo com Vieira-Abrahão (2010), foi a partir da década de 90 que a disciplina Linguística Aplicada conquistou espaço em cursos de Letras, quer como

disciplina obrigatória, quer como disciplina optativa e a formação teórica do professor passou a ser valorizada. Passamos por um período de supervalorização das teorias em detrimento da prática. Chegamos até ao extremo de considerar que o lugar por excelência para sua formação era a “redoma” da universidade. Tinha-se a crença de que a chave do ensino bem sucedido estava no conhecimento teórico sempre atualizado do professor.

Leffa (2001) se preocupa em explicar que o linguista aplicado deve ter uma nítida compreensão da diferença entre o que chama de treinamento e formação de professores. O treinamento é visto como ensinar ao professor técnicas e estratégias de ensino que este deve dominar para, posteriormente, reproduzir mecanicamente em sala de aula, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica. A nosso ver, quando se fala em treinamento, o professor é visto como um robô que precisa ser programado para agir de determinada maneira em determinada situação. Assim, espera-se um professor que saiba seguir estruturas pré-determinadas sem que haja necessidade de pensar sobre o que faz e tampouco buscar compreender sua própria prática. O próprio termo treinamento nos causa estranhamento por lembrar um treinamento de funcionários para executar operações com novas ferramentas e máquinas. Treinam-se professores como se fossem trabalhar com máquinas, sobre as quais tenham total domínio e controle, todavia, tal prática ainda é facilmente encontrada, particularmente, em institutos de idiomas.

Kumaravadivelu (2003) fala sobre o treinamento de professores como a preparação de um técnico passivo, aquele que aprende um conjunto de conhecimentos produzidos pela academia e o transmite aos alunos. Trata-se de um conhecimento temporal, com início, meio e fim, que prepara o professor para agir em uma situação específica, porém, não o prepara para enfrentar as situações de conflito que poderá encontrar em sua docência.

Para Leffa (2001), a formação de professores é entendida como uma preparação mais complexa do professor, em que além do conhecimento adquirido, o conhecimento experimental é levado em consideração. A parte mais relevante neste processo é o fato de que existe, por parte do professor, reflexão sobre estes dois tipos de conhecimento que juntos compõem a chamada formação do professor. Este é visto como um ser capaz de desenvolver e construir conhecimento e não apenas um receptor passivo e mesmo

irracional de técnicas e habilidades pré-determinadas como se tudo o que o futuro professor vai enfrentar em sua carreira pudesse ser controlado e pré-programado. Por isso, entendemos a formação do professor como um processo contínuo, um ciclo que começa pela teoria, passa pela prática, e chega à reflexão que alimenta a teoria em uma linha sem fim, já que enquanto exercer a docência o professor estará em formação.

Vieira-Abrahão (2010) afirma que aos poucos o treinamento de professores tem dado lugar à sua formação. Assim, educar, desenvolver ou formar um professor é entendido como uma formação global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino. Somente por meio dessa ‘formação global’ teremos um profissional capacitado a se posicionar diante do mundo que o cerca, com habilidade de atuar de maneira adequada nos diversos contextos de ensino em que se encontrar, estando ciente de suas decisões. Enfim, é através da formação que conseguiremos formar o professor que a sociedade atual precisa, um professor crítico, consciente e comprometido com a educação. Evoca-se, então, uma formação e embasamento teórico que dê condições e preparo para a atividade do professor.

Pensamos que o papel da universidade e dos formadores de professores é construir uma base que dê sustentação ao futuro professor, visto que a verdadeira formação envolve também a prática e a experiência e não apenas suporte teórico. Leffa (op. cit.) afirma que: “o conhecimento não é apenas o armazenamento de fatos, mas também a reflexão de como esses fatos podem ser obtidos, avaliados e atualizados. Isso é formação (p. 337)”. A formação de um profissional reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz não é um processo simples que vai acontecer em apenas quatro anos ou mesmo em dois anos em cursos à distância. Segundo o autor (p.340):

Achar que um profissional de Letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade.

Visão semelhante possui Almeida Filho (2001), por não acreditar que a formação do professor acontecerá estritamente nos bancos da universidade. Em

decorrência disso: “há uma grande diferença no Brasil entre o que se pratica de ensino de línguas nas escolas e salas de aula e o que projetam acadêmicos, teóricos e pesquisadores no cenário universitário”, por conseguinte, urge a necessidade de se investigar a notória discrepância existente entre a prática do professor e o que se espera que tenha sido apreendido em sua formação acadêmica. Em outras palavras, é preciso investigar como e porque teoria e prática se distanciam.

Posto que hoje formar professores vai além de ensiná-los a adotar uma das abordagens provenientes da clássica divisão de métodos, Kumaravadivelu (2003) argumenta que a formação de professores na atualidade precisa ser discutida em termos do que ele chama de uma pedagogia pós-método. Tal pedagogia advém de uma insatisfação com o modo como o processo de formação de professores tem sido considerado, alheio às reais situações de ensino e uso da língua. Seria, então, ingênua, qualquer proposta de formar professores que desconsidere que toda a atmosfera social, cultural, política e econômica que circunda os ambientes formais de ensino se faz presente, mesmo que de modo camuflado, também dentro de sala de aula. A pedagogia pós-método pode ser definida como um sistema tridimensional que considera parâmetros de particularidade, praticidade e possibilidade. Tal sistema pode facilitar uma visão da formação de professores que seja sensível ao contexto e de um verdadeiro entendimento do conhecimento local, sociocultural e político, os quais para o autor são essenciais. Ele propõe a busca por uma ruptura da separação que insiste em se instaurar entre teóricos e práticos e vê os próprios professores como capazes de construir, reconstruir e refletir suas próprias teorias e práticas. Nessa perspectiva, a identidade do professor não é ignorada e são essas ideias que devem organizar os princípios para o ensino e a formação de professores.

Trata-se, portanto, de estarmos cientes de que a formação de professores não ocorre em um vácuo social. Há uma gama de fatores a serem considerados de modo a realizar um estudo eficaz da formação de professores. Tais fatores envolvem aspectos históricos, políticos e socioculturais e a influência desses fatores sobre o professor e sua prática. Não basta falar apenas em estratégias de sala de aula, materiais didáticos, objetivos curriculares, grade horária ou avaliação, há outros construtos que se fazem presentes nesse âmbito.

Expomos, então, como enxergamos os conceitos de particularidade, praticidade e possibilidade na formação de professores concatenados aos estudos sobre crenças. Diante da proposta de Kumaradivelu (op. cit.), uma pedagogia da particularidade deve considerar que:

O ensino de línguas, para ser relevante, deve ser sensível a um grupo particular de professores, ensinando a um grupo particular de alunos, almejando um conjunto particular de objetivos em um contexto particular de ensino ligado a um meio sócio-cultural particular (p. 538)<sup>2</sup>.

Entendemos que não basta ter uma visão ingênua que considere que todos os professores pensam igual, agem de modo igual ou que os alunos são iguais, e desconsiderar que se trata de um grupo não-homogêneo. A partir do momento que consideramos que alunos, professores e formadores de professores pensam, agem e são iguais, descartamos a necessidade de se investigar crenças, bastando apenas investigar as crenças de um único indivíduo isolado. Quando se adota tal postura, descarta-se também a utilidade dos diversos instrumentos que têm sido usados na investigação de crenças, tais como entrevistas, diários reflexivos, narrativas de experiência, questionários, dentre tantos outros. Em suma, ignora-se toda a multiplicidade e riqueza que constituem a atmosfera de ensino e aprendizagem. Disso advém a necessidade de se considerar um grupo específico de professores, alunos, objetivos e cultura como situações particulares. Vê-se também o estudo de crenças como área em que professores e alunos, são considerados sujeitos em sua singularidade e heterogeneidade. Se o aspecto local é ignorado, as experiências vividas também são ignoradas e o aprendizado torna-se quase impossível. A particularidade em uma pedagogia pós-método caracteriza-se do seguinte modo:

Trata-se de professores em atuação, individualmente ou coletivamente, observando sua prática de ensino, avaliando seus efeitos, identificando problemas, encontrando soluções e, propondo novas experiências de modo a perceber o que funciona e o que precisa ser mudado. Forma-se um contínuo ciclo de observação, reflexão e

---

<sup>2</sup> Do original: “That is to say, language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu (KUMARADIVELU, 2001, p. 538.)”

ação que é o pré-requisito para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível ao contexto de ensino. (p. 539)<sup>3</sup>

Kumaravadivelu (op. cit.) elenca também a necessidade de se construir uma pedagogia da praticidade. Uma pedagogia que relacione a teoria à prática do dia-dia em sala de aula, não considerando apenas teorias profissionais, as quais se referem àquelas criadas por teóricos e transmitidas aos professores, mas, sobretudo, considerando também as teorias pessoais, aquelas que os próprios professores desenvolvem interpretando e aplicando teorias profissionais em situações práticas de ensino. Chamamos, então, a voz do professor e sua experiência como importantes e dignas de serem ouvidas no processo. Por ‘ouvir a voz’ do professor evocamos a necessidade de se criar espaços para identificar, entre outros aspectos, suas crenças, tomá-las como objeto de estudo e mais que isso, possibilitar que o próprio professor possa refletir e se posicionar sobre elas. Se nos dedicamos a teorizar sobre a formação do professor sem dar ouvido à sua voz, deixamos de vê-lo como sujeito e esse se torna apenas um fornecedor neutro de dados de nossas pesquisas.

O grande desafio é, então, melhorar a prática e não apenas o conhecimento. É ver o professor como um ser capaz de construir suas próprias teorias, quer dizer, teorizar sobre suas práticas e praticar em conformidade com suas teorias. Isso nos dará embasamento para tratarmos da formação do professor reflexivo, professor capaz de refletir sobre suas crenças, sua prática, de (re)pensá-las, de se ver como agente ativo em sua formação, de (des)construir teorias, de se ver como capaz de produzir conhecimento,

Por fim, temos a pedagogia da possibilidade, a qual se refere à necessidade de desenvolver teorias e formas de conhecimento condizentes com as práticas sociais e as experiências que as pessoas trazem consigo para o ambiente de aprendizagem. Nesse sentido:

---

<sup>3</sup> Do original: “It starts with practicing teachers, either individually or collectively, observing their practicing acts, evaluating their outcomes, identifying problems, finding solutions, and trying them out to see once again what works and what does not. Such a continual cycle of observation, reflection and action is a prerequisite for the development of context-sensitive pedagogic knowledge (KUMARADIVELU, 2001, p. 538).”



As experiências que os participantes trazem para o ambiente formal de aprendizagem são concebidas não apenas pelos episódios de ensino e aprendizagem que eles já tenham vivenciado, mas também pela contextura social, econômica e política em que eles se encontram. Essas experiências têm o potencial de influenciar sua prática pedagógica de modo a não reduzi-la ao programado por parte dos planejadores de cursos, responsáveis por grades curriculares e escritores de livros didáticos (p. 543).<sup>4</sup>

Diante de tais constatações, urge a necessidade de se repensar a formação de professores, especialmente a formação de professores de língua estrangeira, para a qual voltamos de modo especial a presente discussão. O conceito de formar professores precisa ir além da ideia de compreender os conceitos, métodos e técnicas de ensino. Tais posturas não dão conta de formar um professor apto a atender os novos desafios que o ensino na atualidade propõe. Nesse sentido, como o próprio Kumaravadivelu (op. cit.) cita, é preciso explorar questões como *teacher beliefs* e/ou *teacher cognitions*. Nossa interpretação de tal trecho é a de que há que encontrar lugar para considerar o estudo de crenças e/ou cognições de professores, quando o assunto em pauta é formação de professores.

#### **4.1. Desdobramentos em torno dos estudos sobre crenças e a formação de professores**

As experiências que futuros professores vivenciam enquanto alunos podem influenciar sua posição como docente. Não é difícil encontrar, por exemplo, professores que foram alunos de métodos estruturalistas e que ensinam nos mesmos moldes em que foram ensinados. Segundo Borg (2003, p.11), o processo de *teacher education* ou formação de professores tem um impacto nas cognições de professores e tal relação carece de ser melhor investigada, já que “as cognições de professores emergem consistentemente como uma influência poderosa em sua prática.”<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Do original: “The experiences participants bring to the pedagogical setting are shaped not just by the learning/teaching episodes they have encountered in the past but also by the broader social, economic, and political environment in which they have grown up. These experiences have the potential to alter pedagogic practices in ways unintended and expected by policy planners, curriculum designers, or textbooks producers (KUMARADIVELU, 2001, p. 543).”

<sup>5</sup> Do original: “Teachers’ cognitions, though, emerge consistently as a powerful influence on their practices.” (BORG, 2003, p. 11).

Borg (op. cit.) ressalta dois fatores que precisam ser melhor explorados em pesquisas futuras, a relação entre cognição de professores e a prática de sala de aula e o impacto do contexto na cognição e nas práticas. O pesquisador, ao se dedicar ao estudo do ensino de línguas, deve estar ciente de que se trata de um processo em que cognição, contexto e experiência precisam ser considerados, sendo que um estudo que não leve em conta a nítida ligação entre tais fatores pode perder em credibilidade. Dufva (2003) chega a afirmar que o contexto não é algo externo, mas parte integral da cognição. Assim, os professores de línguas são embasados e influenciados por um conjunto de cognições. A ligação entre cognição e prática não pode ser vista de forma superficial considerando tal ligação como linear e unidirecional, visto que devido à influência de diversos fatores contextuais a que estão submetidos, as cognições podem não coincidir com a prática. Por outro lado, as cognições também podem ser formadas pelo que ocorre nas práticas em sala de aula. Chamamos a atenção para a necessidade do estudo contextualizado de cognições, prática e experiência. Para Borg (op. cit.) “as cognições de professores não apenas são moldadas pelo que eles fazem, mas são também moldadas pelas experiências que eles acumulam” (p. 95).<sup>6</sup>

Ao abordar a questão do trabalho com formação de professores de línguas e o desenvolvimento de pesquisas envolvendo os temas crenças e experiências, Conceição (2004), observa a importância de uma formação reflexiva, a qual permita que o professor possa refletir sobre suas crenças e experiências e como estas podem influenciar, inconscientemente, sua prática. Em sua concepção, a formação de professores deve:

Levar, não só os professores, mas também nossos alunos a refletirem a respeito de suas experiências anteriores de aprendizagem, suas crenças a respeito da aprendizagem e a maneira como essas crenças influenciam suas ações, buscando, numa ação conjunta, entre professores e alunos, adaptar a situação de ensino às necessidades, anseios e interesses dos alunos (p. 78).

O aspecto cognitivo também é visualizado por Richards & Farrell (2005, *apud* Vieira-Abrahão, 2006, p. 11), os quais afirmam que a formação do professor engloba a aprendizagem docente como processo cognitivo, como construção pessoal e como

---

<sup>6</sup> Do original: “teacher cognition not only shapes what teachers do but is in turn shaped by the experiences teachers accumulate.” (BORG, 2003, p. 95)

prática reflexiva, aspectos que passaram a ser foco de muitos formadores de professores. Para Vieira-Abrahão (2010):

A aprendizagem docente como processo cognitivo caracteriza a aprendizagem como uma atividade cognitiva complexa e focaliza as crenças e o pensamento do professor. Com base nessa caracterização, práticas como recuperação das próprias crenças e processos mentais passam a ocupar a agenda dos formadores com vistas a levar o aluno-professor ou o professor a compreender a sua própria prática. (p. 5)

É nesse sentido que tem crescido o foco em pesquisa sobre formação reflexiva do professor. Se a formação é vista como um processo contínuo, é através da conscientização sobre suas crenças e da reflexão que se pode alcançar um nível de desenvolvimento profissional permanente.

Nascente (2003) aponta que as práticas dos professores dentro e fora de sala de aula são constituídas a partir de suas experiências pessoais, não apenas dos conhecimentos obtidos na universidade, mas também do modo como estes são constituídos por valores sociais e culturais, havendo, pois, outros fatores que vão influenciar o pensamento do professor sobre o que é certo ou errado, bom ou ruim em educação.

Pensando o empenho em se formar professores, Almeida Filho (2001) afirma que a tentativa de se formar um professor deve passar pelo processo de levar o professor a refletir a respeito de sua prática e da qualidade do ensino de línguas oferecido nas escolas brasileiras. Destarte, a formação do professor baseada na constituição de um profissional reflexivo visa o desenvolvimento de um profissional com autonomia para tomar decisões, para atuar em situações singulares e instáveis, para analisar suas ações e para buscar soluções para os problemas advindos da sala de aula. Aos cursos de formação de professores, cabe, então, prover oportunidade para que o aluno-professor em formação possa conhecer suas crenças, analisá-las e refleti-las de modo que isso se torne prática cotidiana. É esse o caminho para a formação de professores. De acordo com Nascente (2008, p. 143), os professores:

Sistematizam suas experiências profissionais de forma a aprender com elas, buscando aprimorar suas práticas de ensino. Eles também criam e não apenas reproduzem suas práticas, baseados em várias fontes e em suas experiências. Sendo assim, são capazes de atuar de forma

intencional, inteligente, flexível, situada e reativa em situações incertas e imprevistas.

Woods (1996) afirma que para conseguirmos atingir uma real vertente nos estudos de formação de professores, é necessário investigar a visão de mundo do professor e ouvir sua voz, o que nos remete a ouvir as ‘vozes do sul’ evocadas por Canagarajah (2002), uma vez que, sua voz e sua visão de mundo, incidirão direta ou indiretamente em sua prática, conhecimento e planejamento. Para Woods (op. cit.), o modo como os professores interpretam e avaliam os acontecimentos, atividades e interações que ocorrem na prática de ensino, e como essas interpretações e avaliações incidem sobre seus planejamentos e ações posteriores ajudam a desenvolver sua competência profissional.

Trata-se de pensar a formação de professores considerando o que os futuros professores trazem consigo para a aprendizagem, seus valores, seus conhecimentos, suas crenças, como contribuições que favorecem seu processo de formação:

Quando professores em formação usam de modo ativo e livremente a bagagem linguística, cultural e pedagógica que eles trazem consigo para sala de aula e quando formadores de professores reconhecem os valores, crenças e conhecimento dos professores em formação como parte integral do processo de aprendizagem, então, todo o processo de formação do professor se torna reflexivo e proveitoso (WOODS, p. 532).<sup>7</sup>

Para Woods (op. cit.), a mudança necessária na formação de professores pode não ser uma maneira diferente de ensinar, mas de pensar sobre o ensino, que envolve um processo complexo e detalhado. Da mesma forma, a possível mudança de crenças e práticas de professores não é algo fácil e momentâneo. Trata-se de um processo que ocorre gradualmente. Relacionando a mudança de crenças e a formação do professor, trazemos aqui o trabalho de Almeida Filho (2005), o qual sugere que quando o professor é capaz de pensar e repensar sua prática, de refletir sobre ela, há uma possibilidade de constatar o que é bom e o que deva ser mudado de modo a melhorar

---

<sup>7</sup> Do original: “when prospective teachers actively and freely use the linguistic, cultural, and pedagogic capital they bring with them, and when teacher educators use the student teachers’s values, beliefs and knowledge as an integral part of the learning process, then the entire process of teacher education becomes reflective and rewarding.” (WOODS, 1996, p. 532)

sua prática. É nesse entremeio que entendemos que o professor em formação contínua é aquele perseverante no exercício constante de refletir sobre suas crenças e suas práticas, por perceber nesse decurso a busca por aprimoramento de seu saber e de sua prática. Valendo-nos das palavras de Almeida Filho (p. 72-73):

Formar-se continuamente significa também estar sob os signos contraditórios da conservação e da inovação. Tendo alcançado um patamar profissional de ensino de língua(s) pode parecer confortável permanecer nele ou perigoso seguir assim sem algum desequilíbrio curioso que o desejo de mudança ou renovação desencadeia. Seja como for, ao professor cabe sempre o desafio de pensar-se como pedra que rola, como profissional que merece o olhar da observação científica que refaz os conhecimentos e os coloca para sua inspeção formadora.

Cabe aos cursos de formação de professores, de forma contínua, buscar incentivar os futuros professores a refletirem sobre suas crenças e suas práticas, de modo a permitir que a prática do professor seja sustentada em ações teoricamente bem informadas. Não concebemos a ideia de ensinar alguém a ser professor, mas podemos encorajá-los a refletir sobre suas crenças, suas práticas e experiências, tendo como base o conhecimento acadêmico que lhe dê orientação para produzir novos saberes.

## **5. O estado da arte: estudos de crenças e formação de professores**

Através de uma breve pesquisa bibliográfica, selecionamos alguns exemplos de estudos a respeito de ensino e aprendizagem de línguas e a formação de professores, os quais relatamos a seguir.

Barcelos (1995) teve por objetivo observar como se configura a cultura de aprender língua estrangeira, neste caso o inglês, de alunos do curso de Letras. Para isso, analisou as crenças desses alunos sobre como aprender línguas, o que eles dizem ser necessário fazer e o que fazem realmente para aprender uma língua estrangeira como o inglês. Tal estudo encontrou três crenças: 1) aprender inglês é adquirir conhecimento sobre as estruturas gramaticais da língua; 2) o professor é o responsável pela aprendizagem da língua; 3) o lugar ideal para se aprender inglês é no exterior. Essas crenças exercem influência no fazer de professores e alunos. A autora conclui que

embora afirmem realizar determinadas ações para aprender, os alunos continuam agindo do modo como foram acostumados nas escolas e institutos de idiomas. De tal modo, essa cultura de aprender línguas influencia a cultura de ensinar da professora pesquisadora que começa a refletir sobre suas ações em sala de aula tendo como base as crenças dos alunos.

Silva (2000) pesquisou quais as crenças de um grupo de formandos do curso de Letras de uma universidade federal, sobre o que é ser um bom professor de inglês. Os princípios da pesquisa qualitativa foram adotados para coletar e analisar os dados. Foram identificadas e classificadas nove crenças. Neste estudo, também foi investigado se as crenças dos participantes sofreriam algum tipo de modificação a partir das disciplinas de Metodologia Específica e Prática de Ensino de Inglês. Apesar de seus quadros de crenças não terem sofrido alterações, todos os participantes relataram que algumas de suas posições sobre o que seja ser um bom professor de inglês, bem como sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, foram revistas face às novas informações a que tiveram acesso, ao cursarem as referidas disciplinas.

A motivação de Carvalho (2000) consistiu em descobrir as crenças sobre aprendizagem de línguas de professores em formação em um curso de Letras. De modo geral, seu trabalho mostrou duas crenças principais em relação à aprendizagem de línguas. Primeiramente, a crença de que a criança aprende línguas com mais facilidade que o adulto. A outra crença identificada foi a estadia no país de língua-alvo como condição ideal para aprendizagem da língua-alvo. Carvalho (op. cit.) defende que ao identificar as crenças, e a relação entre crenças, ações, abordagens e resultados, os aprendizes podem tornar-se mais conscientes, o que poderá resultar na destruição de mitos e na mudança da prática do ensino/aprendizagem de futuros professores de línguas e, conseqüentemente, de seus futuros alunos.

Martins (2001) investigou as crenças que os professores de língua estrangeira detêm sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos adultos. Propôs-se, ainda, a investigar a possível influência dessas crenças na prática cotidiana de sala de aula. Participaram de tal pesquisa cinco professores de inglês de uma instituição privada de idiomas. A coleta de dados foi feita através de um questionário, uma entrevista e a observação das aulas ministradas pelos professores. Os resultados sugeriram que nenhum dos sujeitos demonstrou conhecimento formal sobre o ensino e as

características inerentes ao aprendiz adulto. Observou-se ainda que as crenças destes professores são semelhantes e estão fundamentadas primordialmente em suas experiências anteriores, ressaltando mais uma vez a estreita relação entre crenças e experiências. Apenas os professores que refletiam sobre suas ações cotidianas apresentaram coerência na relação crença-prática. Martins (op. cit.) justifica que este estudo revela a importância da reflexão sobre a prática como instrumento de desenvolvimento e crescimento profissional dos educadores.

Leite (2003) argumenta que na área de ensino e aprendizagem, as crenças dos professores constituem-se importante mecanismo para o entendimento da prática pedagógica. Pesquisá-las e descobrir as raízes que as originaram significa entender o porquê das ações dos professores em sala de aula. Seu trabalho investigou o sistema de crenças de uma professora de inglês como língua estrangeira, a relação entre crença, prática pedagógica e a identidade da professora-sujeito e a estabilidade deste sistema de crenças ao longo do tempo. Para fazê-lo, foram observadas aulas da professora-sujeito e realizadas entrevistas informais utilizando uma abordagem interpretativista para a análise de dados. Confirmando estudos anteriores, os resultados mostraram que o sistema de crenças da professora-sujeito começou a ser formado quando esta ainda aprendia a língua inglesa e foi sendo estruturado e reestruturado pela experiência docente, pelos cursos de aperfeiçoamento e de especialização. No entanto, sua prática permaneceu relativamente estável. A análise indicou que a prática da professora-sujeito tem estreita relação com o sistema de crenças, que a delinea e é por ele delimitada de forma singular.

Em seu estudo, Luz (2006) investigou as crenças de alunos do curso de Letras sobre escrita em inglês como língua estrangeira e seu ensino. Como instrumento de coleta de dados, Luz (op. cit.) utilizou de um inventário de crenças, composto por quarenta e sete asserções, além de uma pergunta aberta e de um questionário com informações pessoais e uma entrevista semi-estruturada. As crenças diagnosticadas revelam uma visão mais tradicional da escrita em Inglês como língua estrangeira e seu ensino, visto que para a maioria dos informantes, escrever em inglês é um ato mecânico. Os informantes acreditam que exercícios estruturais são exemplos de escrita em inglês, servindo exatamente para que o aluno decore a grafia das palavras. Outra crença revelada é a de que o professor ocupa o papel central no processo de ensino-

aprendizagem de escrita. A pesquisa revelou ainda uma forte insatisfação dos informantes em relação ao seu curso de formação e em relação ao ensino de inglês e de escrita em inglês na escola pública.

Pires (2007) investigou as crenças que fundamentam o ensino e aprendizagem de pronúncia de língua inglesa entre graduandos de Letras que cursam a disciplina Fonética e Fonologia do Inglês. Sua pesquisa abordou, a questão sócio-política do inglês e a proposta do inglês como língua franca, chegando ao ensino de língua estrangeira no Brasil e, mais especificamente, ao ensino de pronúncia, para o qual se propõe uma reflexão sobre a formação docente, contemplando questões como a legitimidade do professor não nativo de inglês. Os dados para a pesquisa foram obtidos por meio de observações de aulas, questionários, entrevistas, gravações em áudio e vídeo e sessões de grupo focal. Pires (op.cit.) tratou da dimensão político-ideológica relativa à aprendizagem do inglês na construção de repertórios, discursos e identidades, bem como seu impacto na formação do graduando de inglês, futuro professor desta língua. Estes resultados sugerem que determinados repertórios envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de pronúncia da língua inglesa podem promover conflitos de objetivos e crenças. Tal estudo permitiu então refletir sobre quais mudanças seriam necessárias a fim de que sejam proporcionados melhores contextos de aprendizagem da pronúncia da língua.

O estudo de Santos (2009) averiguou as crenças de professores sem formação acadêmica. Seu estudo buscou investigar as crenças de uma professora de instituto de idiomas sem formação na área de Letras sobre a cultura de ensinar e aprender inglês como LE, além de verificar possíveis relações entre suas experiências de aprendizagem e de ensino, crenças e ações, considerando o contexto que permeia todo este processo. Trata-se de um estudo de caso, etnográfico, baseado em uma abordagem contextual para a investigação de crenças. Dentre os instrumentos para a coleta de dados foram utilizados a observação de aulas, entrevista semi-estruturada, questionário e narrativa escrita. Pela análise dos dados foi possível levantar as seguintes crenças: a língua inglesa permite o acesso e a inclusão ao mundo globalizado; não se aprende inglês em institutos de idiomas; os professores devem ser fluentes e possuírem experiência no exterior; a contratação de professores sem graduação é um risco e que o curso de Letras é relacionado à didática em sala de aula.



A amostra descritiva de alguns trabalhos acima apresentada atesta para a multiplicidade de estudos sobre crenças de professores que têm sido conduzidos sobre diferentes aspectos da língua e de seu ensino, em contextos variados (escola pública, universidades pública ou privada, institutos de idiomas). Como pôde ser inferido, tais estudos tem crescido e, nosso empenho foi, entretanto, caracterizar de modo efetivo as contribuições que tal relação entre investigação de crenças e formação de professores pode trazer à LA.

## **6. Considerações Finais**

A disposição deste artigo em traçar um panorama da LA de modo a vincular o processo de formação de professores de línguas e os estudos sobre crenças em relação ao ensino e aprendizagem objetivou contribuir para o aprofundamento de discussões que visem ampliar os estudos sobre a formação reflexiva do professor. Consideramos a proposta de formação reflexiva como caminho para a formação de um professor crítico, consciente, autônomo e engajado com sua formação docente.

Diante de tal formação, estamos propondo uma relação coerente entre teoria e prática que diminua o distanciamento entre a formação pensada pelos cursos de formação e as necessidades contemporâneas. Um curso de formação deve desenvolver no professor a autonomia para que se veja como protagonista em sua formação, como capaz de teorizar sobre sua prática e de produzir conhecimento. Um curso de formação de professores deve ainda incentivar e permitir que os próprios professores teorizem a partir de sua prática e pratiquem o que teorizam (KUMARAVADIVELU, 2001), possibilitando, assim, que não se limitem a seguir biblicamente o que os especialistas escrevem. Cumpre instigar a pesquisa-ação, de modo que o “professor ainda em formação envolva-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho” (MOITA LOPES, 1996, p. 184). O professor, investigando sobre sua prática e aprendendo com ela, “não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). Trata-se de formar professores que não esperem por receitas prontas para serem aplicadas de forma pré-

determinada no ensino, mas professores que sequer acreditem na existência de tais receitas.

Se a contemporaneidade exige uma ‘formação global’ (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), os cursos de formação de professores devem, então, ajudar professores a desenvolver o conhecimento, as habilidades, atitudes e autonomia necessárias à docência e rejeitar métodos pré-determinados. Os professores desenvolvem maior profissionalismo à medida que aprendem a lidar com as pressões, contextos, conteúdos, expectativas e crenças que permeiam sua preparação profissional.

É nesta perspectiva que ele pode encontrar espaço para se constituir como professor, para lidar com seus anseios, conflitos, para enfrentar sala de aula como lugar de encontros, de tensão, heterogeneidade e diversidade, onde o controlável e programável são questionáveis, enfim, para constituir sua identidade profissional.

Por fim, a responsabilidade confiada aos linguistas aplicados é fornecer subsídios para que os cursos de formação de professores ofereçam ao professores oportunidade de refletir sobre suas crenças, analisar, investigar e observar sua prática, para que possam crescer profissionalmente, e assim, (re)pensar sua prática, (re)significar suas crenças, (re)construir teorias e produzir conhecimento. É nesse embate que visualizamos o desafio da LA em estudos sobre formar professores.

A compreensão das crenças dos professores e alunos, se tomada contextualmente, contemplando diversos fatores culturais, políticos, sociais, econômicos e históricos, é essencial para melhorar a prática dos professores, os programas de formação e o ensino de línguas. A formação de professores que possibilita espaço para refletir suas crenças permite aperfeiçoamento da prática, em um contínuo repensar do processo de formação de professores de línguas, pois, “ao conscientizarmos de nossas ações, podemos, além de interpretá-las e contextualizá-las, superá-las constantemente” (GUILHERME DE CASTRO, 1988, p.219).

## 7. Referências Bibliográficas

ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners’ beliefs about language learning. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 55-86.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978: e agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 2001, p. 15-29.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A (Orgs.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**, Campinas, SP: Pontes, p. 167-190, 2007.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach**. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA.

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

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

\_\_\_\_\_. 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.

BORG, S. **Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do**. Language Teacher, Cambridge, v. 36, 2003, p. 81-109.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo, Parábola, 2008.

CANAGARAJAH, S. 2002. Reconstructing local knowledge. **Journal of Language, Identity and Education**. Vol. 1(4), p. 243-260.

CAVALCANTI, M. C. **A propósito da Linguística Aplicada**. Trabalhos em Linguística Aplicada. v.7, 1986. p. 5-12

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M. A. A. (Orgs.) 1992. **Linguística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC. 15-23.

**CONCEIÇÃO, Mariney Pereira.** Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. **Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.**

**DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.).** Beliefs about SLA: New Research Approaches. **Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 131-151.**

[GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. "O ensino de línguas estrangeiras vinculado às concepções de linguagem". \*\*Letras & Letras, Uberlândia - Minas Gerais, v. 14, n. 01, p. 119-222, jul/dez. 1998.\*\*](#)

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL QUARTERLY.** 2001, Vol. 35. Nº 4.

\_\_\_\_\_. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão.** Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

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

NASCENTE, Renata Maria Moschen. Formação Reflexiva Pré-Serviço de Professores de Língua Inglesa. In: **Revista Intercâmbio**, v. 18. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2008.

PAJARES, F. M. **Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct.** Review of Educational Research, Washington, v. 62, n. 3, 1992, p. 307- 332.

PENNYCOOK, A. (2006). Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial. 67-84.

RAJAGOPALAN, K. (2006). Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas**. Brasília: UnB: Horizontes de Linguística Aplicada, 2006, p.07-24.

\_\_\_\_\_. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Artigo recebido em: 31.03.2012

Artigo aprovado em: 10.06.2012