



Crenças na formação inicial de professores: um estudo interpretativista

Leandro Ribeiro

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP-CP, Brasil

Fábio Henrique Rosa Senefonte

Universidade Estadual de Goiás – UEG, Brasil

RESUMO

Este estudo de caso qualitativo teve como objetivo explorar a cognição (com foco nas crenças) de professores de inglês, de uma universidade estadual do Paraná, sobre diferentes aspectos da formação inicial de professores (por exemplo, conhecimento linguístico, teórico e didático-pedagógico). Para tais fins, uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas foi feita no contexto acima mencionado. Os resultados revelam três dimensões: Comando Linguístico (em termos de homogeneidade, heterogeneidade e expectativas); Recursos (incluindo autonomia, avanço teórico-metodológico, expectativas em termos didático-pedagógicos e curriculares, fatores de identidade, avanço linguístico e fatores curriculares); e Obstáculos (abrangendo não-autonomia; fatores didático-pedagógicos; lacunas teórico-metodológicas e linguísticas e fatores físicos e humanos). Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para reflexões teóricas e metodológicas no âmbito da formação de professores de língua, dado que as práticas docentes são significativamente baseadas no conjunto de crenças dos indivíduos em tal cenário.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial de Professores; Crenças; Língua Inglesa.

BELIEFS IN INITIAL ENGLISH TEACHER EDUCATION: AN INTERPRETATIVE STUDY

ABSTRACT

This qualitative case study aimed to explore the cognition (focusing on beliefs) of English teacher educators, from a state university in Paraná, about different aspects of initial teacher education (e.g., linguistic, theoretical and didactic-pedagogical knowledge). In this sense, teacher cognition is adopted both as a unit of analysis and as the theoretical foundation (BORG, 2003). For such purposes, a semi-structured interview with open questions was administered in the aforementioned context. Results reveal three dimensions: Linguistic Command (in terms of homogeneity, heterogeneity and expectations); Affordance (including agency, theoretical-methodological advancement, expectations in didactic-pedagogical and curriculum terms, identity factors, linguistic advancement and curriculum factors); and Hindrance (encompassing no agency; didactic-pedagogical factors; theoretical-methodological and linguistic gaps and physical and human factors). It is expected that this research can contribute to theoretical and

methodological reflections in the scope of language teacher education, given that teaching practices are significantly based on the set of beliefs of individuals in such scenario.

KEYWORDS: Initial Teacher Education; Beliefs; English Language.

CREENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UN ESTUDIO INTERPRETATIVO

RESUMEN

Este estudio de caso cualitativo tuvo como objetivo explorar la cognición (centrándose en las creencias) de formadores de profesores de inglés, de una universidad estatal de Paraná, sobre diferentes aspectos de la formación inicial de profesores (conocimientos lingüísticos, teóricos y didáctico-pedagógicos). En este sentido, se adopta la cognición docente tanto como unidad de análisis como fundamento teórico (Borg, 2003). Para tales efectos, se administró una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas en el contexto mencionado. Los resultados revelan tres dimensiones: Dominio Lingüístico (homogeneidad, heterogeneidad y expectativas); Affordance (incluyendo agencia, avance teórico-metodológico, expectativas en términos didáctico-pedagógicos y curriculares, factores de identidad, avance lingüístico y factores curriculares); y Obstáculo (que abarca la no agencia; factores didáctico-pedagógicos; vacíos teórico-metodológicos y lingüísticos y factores físicos y humanos). Se espera que esta investigación pueda contribuir a reflexiones teóricas y metodológicas en el ámbito de la formación de profesores de idiomas, dado que las prácticas docentes se fundamentan significativamente en el conjunto de creencias de los individuos en tal escenario.

PALABRAS CLAVE: Formación Inicial Docente; Creencias; Inglés.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está centrado na formação inicial de professores, alinhado ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Nesse sentido, esta pesquisa qualitativa está inserida na área da Linguística Aplicada, com foco na cognição do professor (mais especificamente em crenças) (Borg, 2003).

De acordo com Freeman e Johnson (1998), as crenças são relevantes no contexto da formação inicial de professores, uma vez que o conhecimento prévio e as experiências dos futuros professores caminham lado a lado com a teoria. Em vista disso, a pesquisa é estimulada pelo processo de ensino-aprendizagem e pela formação de professores de língua inglesa, que englobam diversas crenças que fundamentam as práticas de ensino-aprendizagem e, portanto, têm uma influência significativa nesse contexto (Silva, 2005). Neste estudo, essa base de cognição (crenças) será analisada de acordo com o ponto de vista do professor, ou seja, as crenças dos formadores de professores sobre o processo de formação docente.

Alinhado a tais princípios, pretendemos responder às seguintes perguntas: Qual é a visão dos formadores de professores sobre o conhecimento linguístico de seus alunos-professores?

Quais são as crenças dos formadores de professores sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no programa de formação de professores? Qual é a opinião dos formadores de professores sobre o conhecimento pedagógico teórico e didático de seus alunos-professores? Qual é a avaliação que os formadores de professores fazem do processo de formação de seus alunos-professores em geral? Em consonância com essas perguntas de pesquisa, o objetivo deste estudo foi explorar a cognição (com foco nas crenças) dos formadores de professores de inglês sobre diferentes aspectos da formação inicial de professores (por exemplo, conhecimento linguístico, teórico e didático-pedagógico).

A justificativa desta pesquisa reside no fato de que nosso estudo focou no alinhamento de questões linguísticas e teórico-metodológicas para a formação de professores (de idiomas), ou seja, vê a formação de professores tanto nos aspectos linguísticos dos graduandos (seu conhecimento linguístico para ensinar o idioma) quanto no aspecto teórico-metodológico (seu conhecimento para ser professor), o que difere dos estudos apresentados na revisão de literatura, uma vez que focam mais nos aspectos linguísticos, tais como: "formação inicial de professores de língua inglesa"; "conexões entre experiências de aprendizagem e ensino"; "variação linguística e aprendizagem"; "abordagens de ensino e aprendizagem para compreensão auditiva e fala em inglês"; "tecnologia digital no ensino-aprendizagem de inglês"; "tecnologia da informação e comunicação no programa de língua inglesa"; e "ensino informal de inglês no ensino superior". Além disso, o processo de ensino-aprendizagem e a formação de professores de inglês são tópicos que geralmente abrangem várias crenças, tanto de alunos quanto de educadores. Com isso em mente, a pesquisa pode contribuir com reflexões sobre o tema que potencialmente podem influenciar diferentes ações no contexto investigado, uma vez que a prática docente é fundamentada pelo conjunto de crenças desse indivíduo (Borg, 2003).

Além desta introdução, esta pesquisa é composta por uma seção de revisão da literatura, englobando estudos empíricos sobre o tema, com escopo temporal de 10 anos. Complementarmente, há uma unidade metodológica que expõe os métodos e o contexto que foram abordados ao longo da análise sistemática da geração de dados, que, por sua vez, também conta com uma seção que resume os resultados encontrados. Por fim, são propostas algumas considerações finais.

2 COGNIÇÃO, CRENÇAS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS

Conforme mencionado anteriormente, a unidade de análise desta pesquisa é a cognição do professor. Nesse sentido, a cognição está relacionada a domínios observáveis e não

observáveis (Birello, 2012) dentro do processo de ensino-aprendizagem, portanto, refere-se ao que os indivíduos pensam, acreditam, sabem e fazem (Borg, 2003). De acordo com Freeman e Johnson (1998), no final da década de 1970, esse campo de pesquisa começou a explorar os processos reais de pensamento em que os professores se envolviam ao planejar e executar suas aulas. Com isso em mente, é seguro afirmar que a cognição reflete diretamente nas práticas de ensino (Borg, 2003; Freeman; Johnson, 1998).

Além disso, a cognição está sempre ligada a um contexto, ou seja, é constituída pela influência do ambiente social (Senefonte, 2018a; Reis, 2005; Birello, 2012; Barcelos; Batista; Andrade; 2004). Portanto, a cognição só pode ser compreendida se o contexto for levado em consideração (chamado de cognição situada ou cognição contextual). Em outras palavras, a cognição não se refere apenas a processos mentais, mas também "engloba variáveis sociais" (Senefonte, 2018a, p. 82).

De acordo com Senefonte (2018a), a cognição é um termo amplo que inclui vários campos, tais como: preocupações, reflexões, conhecimentos, perspectivas, crenças, percepções e outros. No entanto, entre esses vários campos, focamos nas crenças, que é um campo complexo devido à existência de diferentes conceitos usados para se referir a elas (Pajares, 1992).

Almeida Filho (1993) refere-se às crenças como uma "abordagem ou cultura de aprendizagem", que é definida como formas de estudar e se preparar para o uso da língua-alvo, transmitidas como herança, ao longo do tempo, de forma naturalizada e implícita. Nessa perspectiva, Moscovici (1961) descreve as crenças como "um universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe social ou um grupo, relativas aos objetos do ambiente social " (p. 16).

Barcelos (1995; 2001; 2006) usa o termo "Cultura de Aprendizagem de Idiomas" para se referir às crenças; em outras palavras, as crenças, formadas por meio das experiências dos alunos, consistem em um conhecimento composto de crenças, mitos, suposições culturais e conceitos sobre como aprender idiomas que os alunos e professores mantêm.

Birello (2012), Barcelos (2001; 2004; 2006) e Senefonte (2018a) afirmam que as crenças não são apenas conceitos cognitivos, ou seja, há aspectos sociais em sua composição. Isso se deve ao fato de as crenças serem formadas por meio do contato de alunos e professores com outros conceitos e, também, das experiências que tiveram durante seu processo de aprendizagem.

Levando em consideração os princípios expostos, adotamos o conceito de Barcelos (1995; 2001; 2006), por se aproximar dos propósitos desta pesquisa, cujo objetivo é investigar as crenças dos formadores de professores, em formação inicial, sobre o processo de formação de professores e o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Por fim, Castro (2006) afirma que a investigação das crenças dos alunos-professores na formação inicial tem ocorrido em alguns contextos de formação de professores de línguas. No entanto, é sempre importante inserir práticas mais sistematizadas quanto às concepções/crenças que os formadores de professores trazem em relação à teoria e à prática. Além disso, Barcelos (2007) afirma que, no contexto mencionado, "a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre teoria e prática" (p.112). Assim, é correto afirmar que, além de investigações sobre crenças que reflitam em mudanças (in) diretas em alunos e professores (e em suas práticas), há também a necessidade de abordar teoricamente o conceito de tais mudanças.

2.1 Pesquisa sobre as Crenças dos Professores Formadores

Utilizando os termos "crenças de formadores de professores de inglês", "crenças de professores de inglês", "crenças de professores de inglês universitário" e "crenças na formação inicial" (em português e em inglês), nas principais plataformas de bancos de dados nacionais, a saber: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior no Brasil), SciElo (Scientific Electronic Library Online) e Google Scholar, com escopo de tempo dos últimos 10 anos, foram encontrados os seguintes estudos: Bonfim (2018), Blum (2018), Camargo e Kluge (2019), Camargo (2020), Fadini (2016), Finardi e Pimentel (2013), Machado (2012), Senefonte (2018a). Com esses estudos em consideração, construímos nossa revisão da literatura, conforme ilustrado na Quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisas sobre crenças de formadores de professores

Estudo	Tipo de Pesquisa	Contexto
Bonfim (2018)	Estudo de caso etnográfico	Uma instituição privada de ensino superior em Brasília
Blum (2018)	Estudo de caso etnográfico	Universidade do Centro-Oeste do Brasil
Camargo and Kluge (2019)	Estudo de caso	Uma universidade pública na região de Curitiba, Paraná.
Camargo (2020)	Estudo de caso	Duas universidades federais na região de Curitiba, Paraná
Fadini (2016)	Estudo etnográfico	Universidade Federal do Espírito Santo
Finardi and Pimentel (2013)	Estudo de caso	Não informado
Machado (2012)	Estudo interpretativo	Universidade Federal de Santa Catarina
Senefonte (2018a)	Estudo de caso/estudo documental	Duas universidades estaduais

Fonte: Elaborado pelos autores.

Bonfim (2018) teve como objetivo, em seu estudo de caso etnográfico, analisar as crenças de um formador de professores, de uma instituição de ensino superior privada de Brasília, sobre a formação inicial de professores de língua inglesa e, da mesma forma, identificar possíveis conexões entre experiências de aprendizagem e ensino, crenças e ações dos indivíduos. Para gerar os dados, a pesquisadora utilizou a abordagem contextual, que faz uso de narrativas orais, entrevista semiestruturada, observação de aulas e sessões reflexivas. Com isso em mente, os resultados sugerem que a cognição dos professores é socialmente formada ao longo de suas experiências de vida, além disso, ela afirma que o papel do contexto, em relação às crenças e à ação, "é crucial, visto que as crenças se relacionam, de maneira complexa não apenas entre si, mas também com o contexto, resultando ora na coerência ora na dissonância entre crenças e ação do professor" (Bonfim, 2018, p. 216).

Sobre a variação linguística e a aprendizagem em resposta aos desenvolvimentos da era digital, Blum (2018) fez um estudo etnográfico que se esforçou para explorar as crenças de dois professores universitários brasileiros de uma universidade do Centro-Oeste do Brasil. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas informais conjuntas, observações em sala de aula e trocas de e-mails, e mostram que ambos os professores formadores expressam a crença de que seus alunos estão aprendendo inglês para se conectar com outros que aprenderam inglês como idioma adicional. No entanto, um dos participantes sinalizou que suas crenças fundamentam sua prática de ensino em um padrão idealizado, enquanto o outro tenta incentivar seus alunos a desenvolver competência comunicativa além desse padrão. Na prática dentro da sala de aula, foi possível perceber que ambos os professores compreendem o processo de aprendizagem de seus alunos, o que engloba a abertura para mudanças na abordagem metodológica, atividades que incentivam a polisssemia do idioma e o estímulo ao desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico dos alunos e de suas ideias sobre as normas gramaticais.

Com o objetivo de investigar as crenças de dois professores formadores, de uma universidade pública da região de Curitiba, Paraná, sobre as abordagens de ensino e aprendizagem da compreensão auditiva e da fala em inglês, Camargo e Kluge (2019), por meio de dois questionários com perguntas abertas e fechadas e da observação de aulas ministradas pelos professores formadores, examinaram as crenças dos professores e as relações com suas práticas em sala de aula. Os resultados mostraram que os professores defendiam a importância do ensino da compreensão auditiva e, da mesma forma, a importância de se criar uma consciência fonológica nos alunos, ou seja, uma reflexão sobre questões pedagógicas como concepções de linguagem implícitas nas atividades, nos métodos e nas abordagens de ensino referentes à compreensão auditiva e aos aspectos da produção sonora.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Camargo (2020), por meio de um estudo interpretativo, investiga as crenças de três professoras formadoras e as compara com suas práticas de ensino sobre a aprendizagem da compreensão auditiva. Os resultados, baseados nos dados gerados por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e observações de aulas, mostraram que, mais uma vez, as crenças influenciam as práticas de ensino. Outro ponto notável nas crenças é que a compreensão auditiva não é vista pelas professoras como uma habilidade específica que precisa de um tratamento específico, uma vez que ocorre simultaneamente com outras habilidades comunicativas durante as práticas de conversação.

Fadini (2016) buscou levantar reflexões sobre a formação de professores no século XXI em relação aos papéis da língua inglesa e da tecnologia digital no ensino-aprendizagem de inglês por meio da análise de um curso de licenciatura e das crenças e práticas de formadores de professores e professores de inglês em disciplinas denominadas Prática de Ensino Supervisionada I e II na Universidade Federal do Espírito Santo. Os dados foram gerados por meio de entrevistas e questionários e os resultados indicam que os participantes da pesquisa, professores em formação, não apresentaram resistência ao uso de tecnologias digitais na educação, embora demonstrem alguma preocupação sobre como incorporá-las às metodologias de ensino de forma significativa e consciente. Os professores formadores, por sua vez, não demonstraram resistência a esse uso, mas revelaram algumas desvantagens, principalmente devido à dificuldade de acesso/disponibilidade de recursos na instituição em que trabalham/ensinam.

Em relação ao uso das mídias sociais na educação em geral e no ensino da língua inglesa, Finardi e Pimentel (2013), com seu estudo quantitativo qualitativo, investigaram as crenças dos professores por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas, o que sinaliza que a tecnologia é um fator positivo para o ensino da língua inglesa, porém, o Facebook é reconhecido como um suporte extra que pode, de alguma forma, ajudar na interação aluno-professor, mas ainda não é visto como um recurso relevante para apoiar o ensino em geral (incluindo o ensino da língua inglesa).

Com o objetivo de analisar o uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no curso de licenciatura em inglês da Universidade Federal de Santa Catarina, Machado (2012) explorou as crenças dos professores formadores e dos alunos sobre o uso das ferramentas de TIC nesse curso. Além das crenças, o autor buscou relacionar o uso das ferramentas de TIC com as crenças dos professores e dos alunos. Por meio de questionários abertos on-line, entrevistas semiestruturadas on-line e autorrelatos, os resultados mostram que os professores usam várias ferramentas de TIC nos cursos que ministram. Além disso, a maioria dos professores e alunos expressou crenças positivas em relação ao uso das ferramentas de TIC,

pois, segundo os participantes, essas ferramentas facilitam a comunicação entre o professor e os alunos, fornecem informações de boa qualidade e ajudam a melhorar as habilidades de escuta e, por fim, motivam os alunos e complementam o conteúdo do curso. No entanto, alguns alunos relataram não se beneficiar da forma como algumas ferramentas são empregadas. Por fim, foi demonstrado um bom grau de consistência na relação entre o uso que tanto os professores quanto os alunos relataram fazer das ferramentas de TIC e suas crenças com relação a esse uso.

Os objetivos de Senefonte (2018a) foram explorar as crenças de sete formadores de professores sobre o ensino informal de inglês no ensino superior em termos de possibilidades de ensino de inglês informal neste nível e fatores (des) favoráveis ao ensino de inglês, informal com foco na formação de professores (para a educação básica). Os dados do estudo de caso/documental foram gerados e coletados por meio de dois questionários com perguntas abertas e fechadas, duas entrevistas semiestruturadas e uma análise documental de 54 programas de disciplinas. Os resultados mostram que os participantes da pesquisa têm uma visão positiva do ensino de inglês informal. Além da apreciação do professor educador pelo ensino informal de inglês, eles também veem a apreciação positiva dos alunos. Por outro lado, os participantes apontam fatores que são incontroláveis ou marginalizados, como:

o currículo, o custo (ou a falta dele) (apreciação negativa dos alunos, poucas oportunidades de praticar o inglês informal e a fonte de inglês informal dos professores), questões metodológicas, insuficiência de idioma (que se aplica tanto a professores quanto a alunos), falta de clareza do conceito de inglês informal e escassez de IE em estudos e pesquisas formais (Senefonte, 2018a, p. 257, *traduzido*)¹

Além disso, os formadores de professores, na pesquisa da Senefonte, demonstram uma idealização de um método de ensino equilibrado, incluindo tanto a linguagem formal quanto a informal.

Levando em conta os estudos analisados, podemos supor que os educadores universitários possuem muitas crenças, isso se deve ao fato de que todos os indivíduos tiveram experiências e contatos anteriores (com outras crenças) que fizeram com que essas crenças fossem formadas (Barcelos, 2001; 2004; 2006). Além disso, pode-se observar na revisão da literatura que os estudos, nos últimos dez anos, têm se concentrado em questões como: "formação inicial de professores de língua inglesa"; "conexões entre experiências de aprendizagem e ensino"; "variação linguística e aprendizagem"; "abordagens de ensino e aprendizagem para compreensão auditiva e fala em inglês"; "tecnologia digital no ensino-

¹ Em inglês: the curriculum, the cost (or lack thereof) (students' negative appreciation, few opportunities to practice informal English, and teachers' source of informal English), methodological issues, language insufficiency (which applies to both teachers and student teachers), no clarity of the concept of informal English, and scarcity of IE in formal studies and research (Senefonte, 2018a, p. 257).

aprendizagem de inglês"; "tecnologia da informação e comunicação no programa de língua inglesa"; e "ensino informal de inglês no ensino superior". Em outras palavras, eles se concentram mais nos aspectos linguísticos.

Com isso em mente, nosso estudo defende uma visão mais focada no alinhamento de questões linguísticas e teórico-metodológicas para a formação de professores (de idiomas), ou seja, ele vê a formação de professores tanto nos aspectos linguísticos dos alunos de graduação (seu conhecimento linguístico para ensinar o idioma) quanto no aspecto teórico-metodológico (seu conhecimento para ser professor), o que pode enriquecer significativamente a literatura sobre esse tópico.

3 METODOLOGIA

De acordo com Larsen-Freeman e Long (1991), a divisão básica dos tipos de pesquisa é entre qualitativa e quantitativa, referindo-se a elas como as duas extremidades de um *continuum*. Com isso em mente, nossa pesquisa está ancorada em uma perspectiva qualitativa, pois, de acordo com Bogdan e Bicklen (1994), "[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal " (p. 47). Além disso, esse tipo de perfil de pesquisa tem como objetivo, entre outros, explorar e analisar ações na forma como os indivíduos pensam, agem ou falam nos grupos a que pertencem e nos contextos sociais em que estão inseridos.

A esse respeito, Flick (2009) afirma que a análise na pesquisa qualitativa não pode ser reduzida a simples variáveis, mas sim, em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Além disso, ele ressalta que o objetivo da pesquisa qualitativa é explorar, em menor grau, o que já é bem conhecido e, em maior grau, conhecer o desconhecido para desenvolver teorias empiricamente fundamentadas. Complementarmente, Dörnyei (2007) afirma que "A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, o que significa que o resultado da pesquisa é, em última análise, o produto da interpretação subjetiva do pesquisador sobre os dados" (p.38, *traduzido*)². Portanto, tais definições são consistentes com os propósitos metodológicos desta pesquisa. Além disso, esta investigação é um estudo de caso, ou seja, consiste em uma instância, geralmente uma única unidade, que explora um princípio ou uma teoria em um determinado contexto (Cohen, Manion, Morrison, 2000). Portanto, cada instância é única, uma vez que compreende indivíduos singulares em contextos específicos. A esse respeito, os autores afirmam que esse tipo de pesquisa proporciona às pessoas uma compreensão clara da realidade,

² Em inglês: "Qualitative research is fundamentally interpretive, which means that the research outcome is ultimately the product of the researcher's subjective interpretation of the data" (p.38).

em vez de conceitos abstratos de uma determinada teoria/princípio. Complementarmente, entende-se que o estudo de caso não equivale simplesmente à explicação de eventos em um contexto particular, mas "diz respeito à geração de dados e procedimentos analíticos sistemáticos e rigorosos". (Senefonte, 2018a, p. 101, *traduzido*)³. Assim, todas as suposições e declarações expressas pelos estudos de caso devem ser comprovadas com evidências concretas (Cohen; Manion; Morrison, 2000).

Alinhada a essa natureza, nossa pesquisa se concentra na formação inicial de professores de língua inglesa, tendo a cognição como unidade de análise (Borg, 2003), com foco na investigação das crenças de quatro formadores de professores de um curso de licenciatura em Letras Português/Inglês de uma universidade estadual do Paraná sobre o processo de formação de professores de língua inglesa, centrando-se nos aspectos linguísticos e teórico-pedagógicos desse processo.

Por motivos éticos, a fim de preservar os nomes dos participantes, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, havia a opção de os educadores serem citados pelo nome verdadeiro ou por pseudônimos, e todos optaram por serem tratados por pseudônimos. Nesse sentido, são eles: Elizabeth, Sophia, Robert e Tiffany.

Elizabeth é formada em Letras Português/Inglês (2004) e Educação (2009). É especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia e em Ensino de Língua Inglesa. Possui mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (2018) e atualmente cursa o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Atua como professora colaboradora em um curso de graduação, esse que está sendo investigado.

Sophia é professora adjunta. Possui doutorado (2020) e mestrado (2008) em Estudos da Linguagem. Possui graduação em Letras Português/Inglês (1996) e especialização em Metodologia Didática do Ensino (1997). Tem experiência no ensino de língua inglesa na educação básica e no ensino superior.

Robert tem doutorado e mestrado em literatura por uma universidade estadual de São Paulo. Ele também se formou em um programa de licenciatura em português e inglês e suas respectivas literaturas. Trabalha como professor colaborador na área de Língua Inglesa no contexto deste estudo.

Atualmente, Tiffany está fazendo seu doutorado em literatura e tem mestrado em ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, com pesquisa focada em literatura. Ela também é

³ Em inglês: "it concerns systematic and rigorous data generation and analytical procedures." (Senefonte, 2018a, p. 101).

professora colaboradora e membro de dois grupos de pesquisa em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.⁴

Os participantes formam um grupo de professores de inglês de uma universidade do estadual do Paraná. O grupo é composto por 7 professores, dos quais 1 é o coorientador desta pesquisa e 4 se ofereceram para participar da geração de dados.

Assim, o primeiro contato com os professores formadores foi para explicar nossas intenções de pesquisa, explicar sobre a entrevista (apêndice A), que tem como objetivo explorar as crenças dos participantes; e para as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵. Dessa forma, concedemos aos participantes o direito de preservar suas identidades. Para gerar dados para a entrevista, utilizamos uma entrevista semiestruturada com seis perguntas abertas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Além disso, as perguntas da entrevista foram elaboradas com o objetivo e as perguntas da pesquisa em mente, conforme ilustrado na Quadro 2:

Quadro 2 – Relação entre as ferramentas de geração de dados e as perguntas/objetivos da pesquisa

Pergunta/objetivo da pesquisa	Pergunta da entrevista
Qual é a opinião dos formadores de professores sobre o conhecimento linguístico de seus alunos-professores?	1
Quais são as crenças do formador de professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês no programa de formação de professores?	2 e 3
Qual é a opinião dos formadores de professores sobre o conhecimento pedagógico teórico e didático de seus alunos-professores?	4 e 5
Em geral, qual é a avaliação dos formadores de professores sobre o processo de formação de seus alunos?	6

Fonte: Adaptado de Senefonte (2018a).

Os dados gerados foram analisados seguindo os preceitos da metodologia de Análise de Conteúdo (AC), ou seja, um agrupamento de instrumentos de natureza metodológica em constante aperfeiçoamento que se aplica a questões, discursos e conteúdos diversos (Bardin, 2011). Nesse sentido, os dados são reduzidos em categorias analíticas que se conectam entre si formando um grupo que explica o fenômeno analisado. Além disso, é certo afirmar que a Análise de Conteúdo compreende plenamente os dados/unidades após serem abordados, pois

⁴ Os dados dos participantes foram coletados dos currículos deles na *Plataforma Lattes* (<https://lattes.cnpq.br/>).

⁵ Baseado em Senefonte (2018).

não se trata de uma simples descrição e exposição dos dados, mas de uma compreensão dos conceitos teóricos levantados durante a análise.

Por fim, esta pesquisa está inserida em um projeto de pesquisa intitulado "Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Língua Estrangeira para a Educação Básica Brasileira", devidamente submetido ao Comitê de Ética da universidade à qual o projeto está vinculado e devidamente aprovado⁶.

4 CRENÇAS DOS PROFESSORES FORMADORES

Conforme explicado anteriormente, a análise dos dados foi feita por meio da estrutura teórico-metodológica da Análise de Conteúdo (AC). Além disso, ressaltamos que a geração de dados foi feita por meio de um questionário com perguntas abertas. Em outras palavras, as crenças foram verbalizadas (materializadas) por meio de respostas que, por sua vez, foram transcritas para a análise.

Ao implantar um exercício indutivo-dedutivo, a análise resultou em três dimensões principais: **Domínio Linguístico**, **Recurso** e **Obstáculo**. Cada uma delas inclui algumas categorias e subcategorias analíticas, conforme ilustrado na Quadro 3.

Quadro 3 – Crenças dos Professores Formadores de Inglês

Domínio Linguístico	Recursos		Obstáculo	
Homogeneidade	Agência		Não Agência	
Heterogeneidade	Avanço teórico-metodológico		Fatores didático-pedagógicos	
Expectativas	Expectativas	Didático-pedagógico	Lacunas	Teórico-metodológico
		Currículo		Linguística
	Fatores de identidade		Fatores físicos	
	Avanço linguístico		Fatores humanos	
	Fatores curriculares			

Fonte: Elaborado pelos autores.

⁶ Certificado de Aprovação Ética: Nº. 30089420.9.0000.8123.

Para uma melhor compreensão das dimensões e categorias apresentadas no Quadro 3, apresentamos nossa classificação analítica em diferentes subseções. Cada domínio é exemplificado com trechos de cada participante.

4.1 Domínio Linguístico

A dimensão **Domínio Linguístico** diz respeito às crenças dos professores sobre o conhecimento geral da língua inglesa de seus alunos. Nessa dimensão, identificamos a categoria *Homogeneidade*, que se refere à generalização do conhecimento linguístico dos alunos, ou seja, em relação ao conhecimento linguístico, seus alunos, em geral, foram vistos como tendo o mesmo nível (ou níveis muito semelhantes). Dentro dessa categoria, foram percebidos dois processos, que são: *Fixo* (refere-se a um desenvolvimento fixo e estagnado do conhecimento linguístico) e *não fixo* (refere-se a um processo contínuo de conhecimento linguístico)

Com relação à categoria *Homogeneidade* fixa, apenas Robert expressou essa crença, como pode ser visto nos trechos a seguir:

Na verdade, meus alunos da {nome da instituição excluída} eram surpreendentemente bons em inglês, ok? (Robert. L. 310 e 311, traduzido).⁷

Então, em geral, eles eram muito bons, surpreendentemente bons, ok? (Robert. L. 313, traduzido).⁸

Mas todos eles eram muito bons, em geral. (Robert. L. 319 e 320, traduzido).⁹

Por outro lado, com relação ao domínio *não fixo*, foi possível perceber que Tiffany mantém essa crença, como segue: "Acho que meus alunos têm algumas dificuldades com o idioma inglês em geral. Eles estão aprendendo a falar, a escrever e a ler em inglês e, às vezes, têm muita dificuldade com idioma em si." (Tiffany. L. 425-427)¹⁰.

Ao compararmos as crenças de Robert e Tiffany, podemos detectar que, além da diferença em relação aos domínios fixos e não fixos, respectivamente, suas crenças indicam uma esfera antagônica, pois Robert vê um aspecto positivo no domínio linguístico dos alunos e Tiffany, um aspecto negativo. A esse respeito, mencionamos o estudo de Senefonte (2018a),

⁷ Em inglês: In fact, my students at {name of the institution deleted} were surprisingly good at English, ok? (Robert. L. 310 and 311).

⁸ Em inglês: So, in general, they were very good, surprisingly good, ok? (Robert. L. 313).

⁹ Em inglês: but they all were very good, in general. (Robert. L. 319 and 320).

¹⁰ Em inglês: "I think my students have some difficulties with the English language in general. They are learning how to speak, how to write and how to read in English, and, sometimes, they have a lot of difficulty with the language itself." (Tiffany. L. 425-427).

que foi realizado na mesma universidade que o nosso e chegou a resultados semelhantes. No entanto, o autor chamou esses pares de suficiência e insuficiência.

A categoria *Heterogeneidade*, por sua vez, diz respeito à pluralidade de conhecimentos linguísticos que os alunos têm, ou seja, quando questionados sobre o conhecimento linguístico dos alunos, foram observados diferentes níveis de conhecimento. Da mesma forma que na categoria *Homogeneidade*, as atribuições *fixas* e *não fixas* também foram evidenciadas na *Heterogeneidade*.

Com relação à *Heterogeneidade* fixa, as participantes Elizabeth, Sophia e Tiffany têm essa crença:

Eu acho que os alunos novos, agora, eu vejo que eles têm um bom nível de inglês, nem todos os alunos [...] (Elizabeth. L. 13-14, *traduzido*).¹¹

Porque, (...) alguns deles são mais rápidos, são mais dedicados, porque o conhecimento, o aprendizado de uma língua, de qualquer tipo de conhecimento depende da dedicação do aluno também. (Sophia. L. 176-178, *traduzido*).¹²

[...] nós temos esse nível diferente de alunos [...] (Tiffany. L. 436-437, *traduzido*).¹³

No polo oposto, *Heterogeneidade* não fixa, apenas Sophia expressou essa categoria, o que pode ser visto no trecho a seguir: "Então, eu diria que todos eles estão (...) evoluindo, estão desenvolvendo algo bom." (Sophia. L. 173 e 174) "Então, o que eu posso ver é que a maioria deles está se desenvolvendo, em um estágio de desenvolvimento." (Sophia. L. 180 e 181)¹⁴.

Tendo em vista as categorias acima (homogeneidade e heterogeneidade), é correto assumir que há pares binários no conhecimento linguístico geral dos formadores de professores, uma vez que as duas categorias, quando comparadas, demonstram oponibilidade, ou seja: a homogeneidade refere-se à unicidade, e a heterogeneidade, à pluralidade de conhecimentos. Esse par polar ratifica o estudo de Senefonte (2018a) que também derivou as duas categorias.

Por fim, a última categoria do Domínio Linguístico diz respeito às *expectativas*. Nessa categoria, ao longo da análise, percebemos que os professores formadores projetam nos alunos um determinado nível linguístico a ser alcançado, bem como uma determinada autonomia no processo de aprendizagem de idiomas:

¹¹ Em inglês: I guess, the new students, now, I can see they have kind of a good level of English, not all of the students [...] (Elizabeth. L. 13-14).

¹² Em inglês: Because, (...) some of them are faster, are more dedicated, because knowledge, learning of a language, of any kind of knowledge depends on the students dedication, as well. (Sophia. L. 176-178).

¹³ Em inglês: [...] we have this different level of students [...] (Tiffany. L. 436-437).

¹⁴ Em inglês: "So, I would say that all of them are (...) evolving, are developing something good." (Sophia. L. 173 and 174) "So, what I can see that most of them are developing, in a stage of development." (Sophia. L. 180 and 181).

Mas eu diria, Leandro, que, para o curso de (xxx) Letras {Letras é um curso de graduação em inglês no Brasil}, os alunos deveriam estar mais preparados e deveriam usar mais o inglês. (Elizabeth. L. 18-20, traduzido).¹⁵

[...] os alunos estão buscando (...) melhorias, fortes melhorias, durante todo o curso [...] (Robert. L. 335, traduzido).¹⁶

Diante das afirmações acima, é perceptível uma expectativa dos participantes sobre a autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Assim, para Santos (1999), a autonomia é um objetivo educacional nas sociedades. Segundo a autora, o processo de aprendizagem é incompleto até que o indivíduo possa operar como um membro independente da sociedade da qual participa. Por isso, ela cita alguns fatores para que isso ocorra, tais como: autonomia, conhecimento, material e aprendizado. Com isso em mente, a autonomia, no processo de aprendizagem da língua inglesa, se manifesta quando o aluno se envolve ativamente com o uso da língua-alvo, não se limitando à linguagem que lhe é apresentada pelos professores por meio dos livros didáticos, mas indo além, produzindo algo relevante. Além disso, Vilaça (2010) afirma que é importante que os alunos tenham que transcender sua prática de dentro da sala de aula, pois o conhecimento linguístico é melhor alcançado quando há a prática/estudo autônomo do aluno.

4.2 Recursos

Com relação às contribuições do curso de graduação no processo de formação de professores, a dimensão **Recursos** é subdividida em 6 categorias analíticas, a saber: *Agência, Avanço Teórico-Metodológico, Expectativas* (em termos *didático-pedagógicos* e *currículo*), *Fatores de Identidade, Avanço Linguístico* e *Fatores Curriculares*. *Agência* é uma categoria que se concentra na autonomia do aluno em relação ao idioma. Nesse sentido, Elizabeth e Tiffany acreditam que essa autonomia é proporcionada pelo programa:

[...] Eu posso ver que alguns deles estão mais dispostos a usar o inglês, mais dispostos a tentar falar inglês. Hoje, eles estavam falando aqui antes da aula [...] (Elizabeth. L. 13 – 15, traduzido).¹⁷

¹⁵ Em inglês: But I would say, Leandro, that, for (xxx) Letras course {Letras is a undergraduate program in English in Brazil}, the students should be more prepared, and they should use more English. (Elizabeth. L. 18- 20).

¹⁶ Em inglês: [...] students are looking for (...) improvement, strong improvements, throughout the course [...] (Robert. L. 335).

¹⁷ Em inglês: : [...] I can see that some of them are like more willing to use English, more willing to try to speaking English. Today, they were speaking here before the class [...] (Elizabeth. L. 13-15).

[...] que eles mudaram a crença deles, que (...) eles mudaram em relação ao inglês em si, eles veem o inglês como uma língua que eles podem falar. (Tiffany. L. 477-478, traduzido).¹⁸

Tiffany, no trecho acima, acredita que os alunos sofreram uma mudança (positiva) na crença que tinham sobre sua capacidade de falar inglês. Tal visão, segundo Vilaça (2010), está ligada a experiências negativas e crenças anteriores com as quais os indivíduos tiveram contato. No caso da crença exposta pelo participante, houve uma mudança com relação à capacidade de aprender a falar o idioma, ou seja, mostra que os alunos passaram a ter contextos, experiências e crenças positivas sobre esse aspecto (habilidade de falar). Além disso, o autor afirma que tais crenças fundamentam a importância de estudos voltados para a autonomia do aluno, uma vez que o conhecimento linguístico é cumulativo e, embora o conteúdo abordado ao longo dos semestres seja importante, os alunos precisam ir além, pois regras gramaticais e outros conteúdos teóricos não são suficientes.

A categoria *Avanço Teórico-Metodológico* refere-se a um avanço, em termos de perspectivas, no campo, o que, por sua vez, afeta a qualidade das aulas oferecidas pelo programa. Nos trechos a seguir, Elizabeth e Sophia fazem uma comparação teórico-metodológica entre as práticas de ensino-aprendizagem atuais e passadas, e esse avanço pode ser evidenciado da seguinte forma:

Eu diria que eles são muito melhores do que eram quando eu era estudante, porque, naquela época, eu tinha duas aulas por semana, e agora temos disciplinas diferentes, temos (...) estudos linguísticos {um dos cursos oferecidos pelo currículo de graduação}. Então, os alunos vão estudar gramática, geralmente escrevem, falam, ouvem, têm (...) como posso dizer? Habilidades Integradas. Assim, os alunos podem falar sobre gêneros, podem estudar diferentes tipos de gêneros. Então, é um pouco melhor do que era no passado. (Elizabeth. L. 29-36, traduzido).¹⁹

Agora, temos mais espaço do que tínhamos no passado para o inglês, para as aulas de inglês, em termos de horas, horas de ensino, no curso, foi um ganho para nós. (...) Mas eu também diria que (...) há espaço para melhorias, (...) em vários aspectos, porque em termos de material didático, em termos de tempo de exposição ao idioma, em termos de uso da tecnologia, o uso da tecnologia. (...) Eu acho que a gente deveria se dedicar mais (...) a esse ponto. (Sophia. L. 187-191, traduzido).²⁰

¹⁸ Em inglês [...] that they changed their belief that (...) they changed about English itself, they see English as a language that they can speak. (Tiffany. L. 477-478).

¹⁹ Em inglês: I would say that they are much better than it used to be when I was a student, because, that time, I used to have like two classes a week, and now, we have different disciplines, we have (...) estudos linguísticos {one of the courses offered by the undergraduate curriculum. In English, Linguistic Studies}. So, the students are going to study grammar, they usually write, speak, listen, they have (...) how can I say? Habilidades Integradas {In English: Integrated Skills}. So, the students can talk about genres, they can study different kinds of genres. So, it's kind of better than it was in the past. (Elizabeth. L. 29-36).

²⁰ Em inglês: Now, we have more space than we had in the past for English, for English classes, in terms of hours, teaching hours, in the course, it was a gain for us. (...) But I also would say that (...) there is room for improvement, (...) in several ways, because in terms of didactic material, in terms of time exposure to the language, in terms of

Percebe-se que as afirmações acima são baseadas nas experiências que os participantes tiveram ao longo de seu processo de formação, tal característica ratifica os estudos de Freeman e Johnson (1998) e Bonfim (2018), um dos estudos que compõem nossa revisão de literatura, que afirmam que o conhecimento e as experiências prévias dos futuros professores caminham lado a lado com a teoria e a prática. Em vista disso, no trecho "Acho que deveríamos nos dedicar mais (...) a esse ponto". (Sophia. L. 192 e 193, *traduzido*)²¹, Sophia declara que é preciso ter atenção quanto ao contato dos alunos com a língua, ao uso adequado das novas tecnologias e aos materiais que orientam as aulas. Como as crenças estão em conjunto com a teoria e fundamentam as práticas de ensino (Borg, 2003; Freeman; Johnson 1998; Bonfim 2018), os excertos muito provavelmente refletem nas ações da participante em sala de aula.

Em termos de **Recurso**, também foram evidenciadas *Expectativas*, que relacionam as perspectivas a possíveis mudanças nos cursos/programa, seja em termos currículo ou didático-pedagógicos. Nesse sentido, a categoria *Expectativas* é subdividida em duas subcategorias: *Didático-pedagógicas* e *Currículo*. As *expectativas didático-pedagógicas* referem-se à estrutura e ao desenvolvimento das aulas, conforme mostrado:

*Eu não poderia dizer que é perfeito, ainda. Por causa do formato de algumas aulas, por exemplo, usamos um livro que não é tão (...) novo, o livro precisa ser mudado. (Elizabeth. L. 36-37, traduzido).*²²

*Eu considero a aula, (...) a própria sala de aula, como um espaço de compartilhamento, de compartilhamento (...) de oportunidades, de compartilhamento de medos, de erros. Então, é o lugar onde você pode se sentir confortável. (Sophia. L. 199 – 201, traduzido).*²³

Quanto às expectativas focadas em *currículo*, Sophia expressou a necessidade de novos programas voltados para a prática de ensino, a saber:

E acho que é em termos de programas (...) como o PIBID {É uma sigla em português que resulta do nome do programa de estágio: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência}, por exemplo, ou residência pedagógica {Programa de Residência Pedagógica}, eu acho que (...) se a gente tivesse oportunidade de ter mais programas, mais projetos, envolvendo

use of technology, the use of technology. (...) I think we should dedicate more (...) to this point. (Sophia. L. 187-191).

²¹ Em inglês: "I think we should dedicate more (...) to this point." (Sophia. L. 192 and 193).

²² Em inglês: I couldn't say it's perfect, yet. Because of the format of some classes, for example, we use a book that is not so (...) new, the book needs to be changed. (Elizabeth. L. 36-37).

²³ Em inglês: I consider the class, (...) the classroom itself, as a space for sharing, sharing (...) opportunities, sharing fears, mistakes. So, it's the place where you can be comfortable. (Sophia. L. 199-201).

*estágio, seria, faria uma diferença na formação dos professores, essa é a minha opinião. (Sophia. L. 261 – 266, traduzido).*²⁴

A categoria *Fatores de identidade*, na dimensão **Recurso**, concentra-se no quanto os alunos estão preparados para atuar como professores. As declarações de Robert, mais uma vez, tendem a ratificar os estudos sobre as experiências que os alunos têm ao longo de sua formação:

*Acho que (...) o principal ponto de partida para qualquer aluno que venha a ser professor, cada um dos professores, é a imitação, certo? Então, você sabe? E ele vai observar seu professor, não apenas seu professor (...) singular, mas muitos deles ao longo de sua vida, e [...] ele vai adotar essas práticas, que ele pensou, ou acha que funciona para ele. (Robert. L. 406 – 410, traduzido).*²⁵

Esses dados estão em consonância com os estudos de Borg (2003), Freeman e Johnson (1998) e Bonfim (2018), uma vez que Robert expressa a crença de que os alunos agem de acordo com a forma como vivenciaram a prática docente ao longo de sua formação. Ou seja, eles tendem a agir, como professores, da mesma forma que seus professores agiram em sala de aula. Em outras palavras, levando em conta as experiências que os indivíduos têm durante suas vidas em sala de aula, sejam elas positivas ou negativas, de alguma forma, essas experiências influenciam sua prática. Complementarmente, esse contato molda as identidades profissionais dos alunos, pois, segundo Nóvoa (1995), essas identidades são constituídas por meio de experiências de vida, narrativas e representações. Além disso, Elizabeth e Tiffany também demonstram crenças nos *Fatores de Identidade*:

*O programa para professores, o programa de formação de professores contribuiu para sua (...) como posso dizer? (...) para sua autonomia, às vezes, para seu senso de como ensinar, para seu senso de (...) eles têm que estudar mais inglês. Infelizmente, eles sabem que isso não é suficiente. Infelizmente, não, eu diria felizmente, ou não. [risos] Eles têm essa (xxx) de que precisam estudar, não apenas na universidade, eles precisam pesquisar, precisam buscar mais informações, informações extras. Mas acho que o programa está ajudando-os com esse senso de autonomia. Eles aprendem a realidade aqui [...] (Elizabeth. L. 112 – 118, traduzido).*²⁶

²⁴ Em inglês: And think it's in terms of programs (...) like PIBID {It is an acronym in Portuguese that results from the name of the internship program: Institutional Teaching Initiation Scholarship Program}, for instance, or residência pedagógica {Pedagogical Residency program}, I think (...) if we had opportunity to have more programs, more projects, involving practicum, it would be, it would make a difference in teachers' education, that's my opinion. (Sophia. L. 261-266).

²⁵ Em inglês: I think (...) the main starting point for any student that is going to be a teacher, every one of the teachers, is by imitation, right? So, you know? And he or she is going to watch his or her professor, not only his or her professor (...) singular, but many of them throughout his or her life, and [...] he or she is going to adopt those practices, that he or she thought, or thinks that works for them. (Robert. L. 406-410).

²⁶ Em inglês: The teacher program, the teacher education program has contributed to their (...) how can I say? (...) to their autonomy, sometimes, to their sense of how to teach, to their sense of (...) they have to study more English. Unfortunately, they know this is not enough. Unfortunately, no, I would say fortunately, or not. [laughs] They

Por outro lado, temos que mostrar a esses alunos que ensinar inglês é uma boa carreira e que eles não estão apenas estudando português. Portanto, precisamos de mais professores. (Tiffany. L. 478 – 180, traduzido).²⁷

O excerto de Tiffany, além do conteúdo identitário voltado para a formação de professores, inclui a autonomia dos alunos, por isso também pode se enquadrar na categoria *agente*, discutida anteriormente. Com isso em mente, é perceptível a interconexão das categorias analíticas, que, segundo Bardin (2011), é uma das características da metodologia de Análise de Conteúdo (AC).

Da mesma forma, ao falar sobre a identidade da profissão de professor, alguns fatores são destacados, pois influenciam a formação da identidade do professor de inglês. A esse respeito, Senefonte (2018b) lista esses motivos de influência, a saber: "Imagens que a sociedade criou dos professores"; "Expectativas de outras entidades"; "Experiências de vida e ideologias e crenças pessoais"; "Fontes de conhecimento"; "Disciplina escolar"; "Contexto educacional"; e "Vida pessoal" (p. 60 – 61, *traduzido*)²⁸.

Outra categoria incluída na dimensão de **recursos** é o *avanço linguístico*, que se refere à oferta de um programa para o desenvolvimento linguístico dos alunos:

Em termos de desenvolvimento, acho que os alunos têm mais chances de expor suas dúvidas, por exemplo, pelo menos eu tento criar um ambiente dentro da sala de aula, onde os alunos possam se sentir à vontade para perguntar, cometer erros, trabalhar mais o idioma, trabalhar em grupos, se apoiar. Então, nesse sentido, e em (...) por meio de certos tipos de atividades, por exemplo, em habilidades linguísticas {um dos cursos oferecidos pelo programa de graduação.}, o programa está mais focado em (...) um certo tipo de alfabetização, essa alfabetização tecnológica, por exemplo, vou dar um exemplo. No semestre passado, os alunos tiveram de preparar um blog, e então tiveram de pesquisar sobre esse gênero textual, escrever, preparar com antecedência, porque é um gênero oral, e então tiveram de preparar um vídeo, para estudar como fazê-lo, como (...) estudar as características desse gênero. Então, de certa forma, eles estavam sendo (...) como é que eu posso dizer? Educados, em vários sentidos, no sentido tecnológico e nos aspectos linguísticos (...): eles tinham que verificar a pronúncia de todas as palavras, de todas as frases, coisas mais relacionadas à linguagem oral, como (...) discurso conectado, por exemplo. Então, nesse tempo, os alunos têm várias

have this (xxx) that they have to study, not only at the university, they need to research, they need to look for more information, for extra information. But I think the program is helping them with this sense of autonomy. They learn the reality here [...] (Elizabeth. L. 112-118).

²⁷ Em inglês: On the other hand, we have to show these students, that teaching English is a good career and they are not just studying Portuguese. So, we need more teachers. (Tiffany. L. 478-180).

²⁸ "Images society has created of teachers"; "Expectations from other entities"; "Life experiences and personal ideologies and beliefs"; "Sources of knowledge"; "School subject"; "Educational Context"; and "Personal life" (p. 60-61)

*chances de se desenvolver, de várias formas. (Sophia. L. 215 -229, traduzido).*²⁹

*Acho que (...) o fato de estarmos (...) no programa que oferece aos alunos o idioma inglês ajuda os alunos a melhorar o inglês. (Tiffany. L. 444 – 445, traduzido).*³⁰

Pode-se observar que os formadores universitários têm empregado mais tecnologias para ensinar em sala de aula. Isso se deve ao fato de que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) trouxeram contribuições para o mundo contemporâneo, possibilitando mudanças em várias áreas da sociedade, como a economia, a educação, a cultura e a comunicação linguística dos indivíduos (Barton; Lee, 2015).

Complementarmente, Bates (2016) afirma que as NTICs vêm influenciando, cada vez mais, as formas de ensinar, ou seja, as tecnologias estão progressivamente mais presentes dentro da sala de aula, então, conseqüentemente, influenciam a forma de pensar e agir dos professores/alunos (Borg, 2003). Portanto, é correto afirmar que as Novas Tecnologias têm influenciado não só a forma de ensinar, mas também as crenças dos indivíduos que participam desses contextos em que elas estão inseridas. Isso porque as crenças consistem em "Idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências". (Barcelos, 2001).

Ainda em **recurso**, *Fatores curriculares* se refere à eficiência da organização curricular do programa. Com relação a isso, apenas Sophia expressa essa visão da seguinte forma:

[...] porque nós temos algumas ramificações no curso. No programa de formação docente, por exemplo, a literatura, (...) o trabalho que vem sendo desenvolvido com a literatura e a própria língua, e as habilidades e as aulas de formação de professores. (...) Eles (...) compõem um conjunto de diferentes (...) objetivos e diferentes formas na formação de professores de inglês. Então,

²⁹ Em inglês: The terms of development, I think the students have more chances to expose their questions, for example, at least, I try to create an environment inside the classroom, where the students can feel free to ask, to make mistakes, to work on the language more, to work in groups, to support themselves. So, in this sense, and in (...) through certain kinds of activities, for example, in habilidades linguísticas {one of the courses offered by the undergraduate program. English: Language Skills}, the program is more focused on (...) a certain kind of literacy, that technological literacy, for instance, I am going to give an example. Last semester, the students had to prepare a blog, and then, they had to research on this text genre, to write, to prepare in advance, 'cause it is an oral genre, and then, they had to prepare a video, to study how to do it, how (...) to study the features of this genre. So, in a certain way, they were being (...) how can I say? Educated, in several ways, in the technological sense and linguistic aspects (...): they had to check the pronunciation of all the words, all the sentences, things more related to oral language, like (...) connected speech, for example. So, in this tense, the students have several chances to develop, in several ways. (Sophia. L. 215-229)

³⁰ Em inglês: I think that (...) the fact that we are (...) in the program that offers students English language helps its students to improve their English. (Tiffany. L. 444-445).

eu acho que, em termos de programa, nós temos um programa sólido, objetivos sólidos. (Sophia. L. 273 – 277, traduzido).³¹

Em vista disso, parece seguro afirmar que Sophia vê no programa pontos positivos que são eficientes para a formação dos alunos. Em outras palavras, o programa abrange várias áreas para que o aluno possa, por meio de suas experiências e influências, formar sua identidade (Nóvoa, 1995).

4.3 Obstáculo

A dimensão **Obstáculo** refere-se a aspectos desafiadores no curso de graduação em português/inglês. Com isso em mente, esse obstáculo compreende 5 categorias analíticas, a primeira é *Não Agência*, o qual se refere à falta de disposição dos alunos para desenvolver suas habilidades linguísticas/profissionais de forma autônoma:

[...] alguns dos alunos, por exemplo, do 4º ano, estão um pouco cansados, pois estiveram na pandemia. Então, no meio do curso de graduação, eles estavam mais (...) nervosos, talvez, ou ansiosos, como eu diria. (Elizabeth. L. 16 – 18, traduzido).³²

E, no Brasil, (...) os alunos, (...), em geral, mesmo em cursos particulares, eles têm (...) espaços pequenos, (...) não têm muitas chances de falar em inglês para serem expostos ao idioma fora da sala de aula. (Sophia. L. 192 – 194, traduzido).³³

A próxima categoria, na mesma dimensão, é a dos *Fatores Didático-Pedagógicos*, que, por sua vez, diz respeito à organização das aulas dos professores e aos materiais didáticos utilizados nelas:

É um pouco complicado para os professores preparar as aulas, ter tempo para organizar tudo, eu diria. (Elizabeth. L. 38 – 49, traduzido).³⁴

Eu odeio o livro {nome do material/livro excluído}, né? Então, eu acho que é [...] ok. Então, (...) eu não sou mais professor lá. Eu acho que, eu vou usar as

³¹ Em inglês: [...] because we have some branches in the course. In the teaching education program, for example, literature, (...) the work that has been developing with literature and language itself, and abilities and teacher formation classes. (...) They (...) compose a set of different (...) aims and different ways in the education of English teachers. So, I think, in terms of program, we have a solid program, solid aims. (Sophia. L. 273-277)

³² Em inglês: [...] some of the students, for example, the 4th year, they are kind of tired, they were in the pandemic. So, in the middle of their undergraduate program, they were kind of more (...) nervous, maybe, or anxious, like I would say. (Elizabeth. L. 16-18).

³³ Em inglês: And, in Brazil, (...) students, (...), in general, even in private courses, they have (...) small spaces, (...) not many chances of speak in English to be exposed to the language out of the classroom. (Sophia. L. 192-194)

³⁴ Em inglês: It's kind of complicated for the professors to prepare classes, to have time to organize everything, I would say. (Elizabeth. L. 38-49).

palavras mais precisas que eu tenho aqui. Então, eu acho que é um livro estúpido, ok? São todas as coisas que você vê, ok? Então, sabe, eles são bobos (...) eles tratam de assuntos artificiais, e os assuntos são repetitivos. Então, (...) não há senso de progresso, a menos que você pegue o primeiro livro e o complete. Portanto, caso contrário, você não terá uma sensação de progresso. Todo semestre, eles estão estudando a mesma coisa. Então, acho que é como, em pares, para motivar os alunos. Portanto, acho que é um material ruim. (Robert. L. 349 a 356, traduzido).³⁵

No excerto expresso por Elizabeth, além das questões didático-pedagógicas, há imbricado o fator tempo físico, que será outra categoria detalhada mais adiante na dimensão **Obstáculo**. Referindo-se agora a alguns elementos ausentes ou desafiadores no programa, há uma categoria Lacunas com duas subdivisões: *Teórico-metodológica* e *Linguística*. Com relação às lacunas *teórico-metodológicas*, alguns participantes as expressaram em termos de conhecimento no processo de formação de professores:

Às vezes, me parece que eles estão, porque eles são futuros professores, me parece que eles estão aprendendo, aprendendo (...) como alunos, apenas. Às vezes, sinto falta de uma preparação maior para serem professores de inglês, entende? Então, às vezes, é como se eles estivessem tendo uma segunda parte do ensino médio. Então, eles estão estudando o idioma, estão tentando falar, estão tentando entender a gramática, mas, às vezes, podemos ver que eles não estão sendo preparados para ensinar após a graduação, entende? Sinto falta disso. Eu vejo uma falta de formação sobre isso, por exemplo, nós temos um curso de formação do professor de língua inglesa, eles deveriam usar mais o inglês, nas discussões, quando às vezes não é possível [...] (Elizabeth. L. 54 – 63, traduzido).³⁶

Receio que tenhamos que trabalhar mais nisso, porque (...) há espaço para melhorias também. Mas eles acham que o conhecimento teórico e didático-pedagógico está enfrentando alguns problemas no curso (Sophia. L. 236 – 238, traduzido).³⁷

Então, você não lê, você não explica o texto com os alunos. (...) Então, eu acho que isso é um problema. Embora eu saiba que tem algumas disciplinas

³⁵ Em inglês: I hate the book {name of the material/book deleted}, right? So, I think it's [...] ok. So, (...) I am not a professor anymore there. I think, I am going to use the most precise words that I have here. So, I think it's a stupid book, ok? It's all the things you see, ok? So, you know, they are silly (...) they deal with artificial subjects, and the subjects are repetitive. So, (...) there's no sense of progress, unless you get the first book and complete. So, otherwise, you will not have a sense of progress. Every semester, they are studying the same thing. So, I think it's like, in pairs to motivate the students. So, I think it's a bad material. (Robert. L. 349 to 356)

³⁶ Em inglês: Sometimes, it seems for me that they are, because they are future teachers, it seems for me that they are learning, learning (...) as students, only. Sometimes I miss some more preparation for being English teachers, you see? So, sometimes, it's like they are having like a second part of the high school. So, they are studying the language, they are trying to speak, they are trying to understand the grammar, but, sometimes, we can see that they are not being prepared to teach after the undergraduate studies, you see? I miss that. I see a lack of education on that, for example, we have a course formação do professor de língua inglesa {English Language Teacher Education}, they were supposed to use more English, into the discussions, when sometimes it's not possible [...] (Elizabeth. L. 54-63).

³⁷ Em inglês: I'm afraid, we have to work more on it, because (...) there's a room for improvement, as well. But they think theoretical and didactic-pedagogical knowledge are facing some problems in the course (Sophia. L. 236-238).

que tratam dessas questões, mas eu não ensinei isso, tá? Então, (...) eu não sei, é uma (...) matéria muito específica, em linguística aplicada. Então, (...) como ensinar e por quais meios isso não é discutido, pelo menos, não (...) nas situações em que eu vivi com os alunos, certo? (Robert. L. 387 – 392, traduzido).³⁸

A partir dos trechos acima, podemos levantar uma discussão sobre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático, tipos de conhecimento que os professores devem ter. Com isso em mente, Shulman (1986) chama a atenção para a importância do conhecimento específico do conteúdo entre os conhecimentos que os professores devem possuir. Além disso, Shulman (1986) valoriza o conhecimento específico do conteúdo, mas enfatiza que o professor precisa traduzir esse conteúdo em um formato pedagógico para que seus alunos possam entendê-lo. Para isso, o professor precisa traduzir esse conteúdo em um formato pedagógico para que seus alunos possam entendê-lo. Para isso, o professor precisa dominar e transformar muito bem o conhecimento prévio em conhecimento pedagógico do conteúdo.

Além disso, Shulman (1986) afirma que o professor deve ter domínio do conteúdo específico em três níveis: conhecimento do conteúdo em si, conhecimento curricular do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo. Levando isso em conta, nossos resultados indicam que o programa enfatizou o conhecimento do conteúdo em si (a língua inglesa) e negligenciou o conhecimento pedagógico.

Além disso, houve participantes que revelaram crenças como de lacunas na construção dos planos de aula dos alunos. Essas lacunas, por sua vez, corroboram os estudos que enfocam as experiências refletidas nas crenças e nas práticas de ensino (Freeman; Johnson 1998; Barcelos 1995; 2001; 2006; Bonfim 2018). Isso porque as crenças descritas mostram que a forma como os alunos vivenciaram o ensino da língua inglesa em seu processo de formação e como eles o colocam no plano de aula que produzem na disciplina de estágio supervisionado, conforme demonstrado:

A maioria dos alunos ainda está presa a um inglês baseado apenas na gramática. Então, eles preparam suas atividades com foco na gramática, entende? Apenas alguns exercícios de preenchimento com informações incorretas, colocar o tempo verbal correto aqui (...). Então, a gente não tem muito tempo para lidar com esse tipo de problema, e eles vão para a sala de aula, às vezes, eles não têm um apoio lá [...] (Elizabeth. L. 95 – 99, traduzido).³⁹

³⁸ Em inglês: So, you don't read, you don't explain the text with the students. (...) So, I think that is a problem. Although, I know that there are some subjects that deal with these questions, but I haven't taught that, ok? So, (...) I don't know, it's a (...) very specific subject, in applied linguistics. So, (...) how to teach and by what means that's not discussed, at least, not (...) in the situations in which I lived with the students, right? (Robert. L. 387-392).

³⁹ Em inglês: Most of the students, they are still tied to an English just based only on grammar. So, they prepare their activity focused on grammar, you see? Just some exercises of filling out with the incorrect information, put

Minha avaliação é: estou dando seus planos de aula, a partir do seu 4º ano e estou muito decepcionada, porque você ensina inglês da mesma forma que era ensinado no início do século XX. Você está repetindo a mesma (...) metodologia, as mesmas formas, a mesma coisa, a mesma crença (...) de que o inglês não era a língua para você, você está repetindo isso. E eu acho que a gente tem que olhar para nós como professores e ver "onde você está errando?", tá? Essa é a minha avaliação (...). Essa é a minha avaliação. Mas nós estamos falhando em algum ponto do nosso curso, temos que prestar atenção nisso, eu assumo minha parte nisso. (Tiffany. L. 457 – 464, traduzido).⁴⁰

Com relação ao aspecto *Lacuna linguística*, que se refere a uma insuficiência no conhecimento linguístico dos alunos, os participantes expressaram as seguintes crenças:

O nível de inglês deles não é tão bom para discussões futuras e, nos outros cursos, eles estão aprendendo apenas o idioma em si, mas não estão sendo preparados para serem futuros professores, entende? (Elizabeth. L. 63 – 65, traduzido).⁴¹

Às vezes, eles estão ansiosos para começar a aprender durante o curso de graduação. E, (...) às vezes, o programa, em si, não é suficiente, ok? E eles (xxx) não entendem isso. Então, não há progresso algum. (Robert. L. 337 – 339, traduzido).⁴²

[...] a última aula de inglês que dei foi de redação acadêmica, e eles tiveram muitas dificuldades, porque não tinham o idioma, a gramática, a estrutura, não sabiam como ler o texto ou esse tipo de coisa. (Tiffany. L. 438 – 330, traduzido).⁴³

Com relação aos fatores que impactam ou dificultam o processo de formação de professores, há fatores *físicos* e *humanos*. Quanto aos fatores *físicos*, foram evidenciados aspectos *internos* e *externos* relacionados ao tempo, ligados à duração das aulas, à disponibilidade dos professores/estudantes e à carga horária do curso. Portanto, o domínio interno está relacionado ao próprio participante e o externo, aos alunos, ao programa etc.

the correct verb tense in here (...). So, we have no big time to deal with these kinds of problems, and they go to the class, sometimes, they don't have a support there [...] (Elizabeth. L. 95-99).

⁴⁰ Em inglês: My evaluation is: I am teaching your lesson plans, from your 4th year and I am very disappointed, because and you teach English the same way that was taught in the beginning of the 20th century. You are repeating the same (...) methodology, the same ways, the same thing, the same belief (...) that English was not the language for you, you are repeating it. And I think that we have to look for us as professors and see "where you are making a mistake?", ok? That is my evaluation (...). That is my evaluation. But we are failing in some point in our course, we have to pay attention to it, I take my part of it. (Tiffany. L. 457-464)

⁴¹ Em inglês: Their English level is not that ok for further discussions, and in the other courses, they are learning just the language itself, but they are not being prepared to be future teachers, do you see? (Elizabeth. L. 63-65).

⁴² Em inglês: Sometimes, they are eager to start learning during their undergraduate program. And, (...) sometimes, the program, itself, is not sufficient, ok? And they (xxx) don't understand that. So, there is no progress, at all. (Robert. L. 337-339).

⁴³ Em inglês: [...] last English language class I taught was academic writing, and they had a lot of difficulties, because they didn't have the language, the grammar, the structure, they didn't know how to read the text or this kind of thing. (Tiffany. L. 438-330).

A esse respeito, os fatores *físicos externos* são expressos por Elizabeth, Robert e Tiffany, conforme indicado nos dados a seguir:

Eu diria que precisamos reorganizar esse horário, reorganizar esse currículo e, talvez, em (xxx) essa prática dos cursos, porque vocês são alunos que estão vindo para a universidade, porque trabalham durante o dia e moram em cidades diferentes e é difícil para vocês virem aqui, quando não é à noite. (Elizabeth. L. 102-106).⁴⁴

Mas eles acham que o conhecimento teórico e didático-pedagógico está enfrentando alguns problemas no curso, porque eu estava conversando com outra colega e ela estava dizendo (...) que a falta de tempo está interferindo muito. (Sophia. L. 237 -239, traduzido).⁴⁵

Ok. A minha avaliação é que é muito cheia, tá? Então, isso, durante o estágio, os alunos tiveram que lidar com a burocracia mais do que qualquer outra coisa, ok? Então, eles não têm tempo para estudar questões teóricas, teóricas, na aplicação da linguística e no ensino de inglês, e eles estão mais preocupados com, sabe? Cumprir os requisitos, como o cronograma, (...) a quantidade de tempo que você precisa para cumprir o programa, o estágio de ensino. (Robert. L. 396 -401, traduzido).⁴⁶

Eu acho que o programa de ensino, o estágio de ensino, está mais preocupado com os documentos, com a burocracia (...) do que (...) com a formação do professor-aluno em si. Porque a gente tem que (...) pedir muitos documentos, a burocracia é muito grande e os professores que recebem o nosso professor-aluno aqui, eles não querem. Só que a gente tem que questionar isso, porque a gente está tendo muitos problemas com isso. (Tiffany. L. 468 – 472, traduzido).⁴⁷

Com relação aos fatores *físicos internos*, apenas Elizabeth expressou essa crença, relatando uma indisponibilidade (de tempo) para melhor atenção e apoio aos alunos: "É isso que eu estava dizendo, sim. O tempo é uma barreira, porque, por exemplo, eu, como professor, não tenho tempo suficiente para ajudá-los [...]" (Elizabeth. L. 92-93)⁴⁸.

⁴⁴ Em inglês: I would say that we need to reorganize this schedule, reorganize this curriculum, and, maybe, in (xxx) this practicing of the courses, because you are students that are coming to the university, because you work during the day and live in different cities and it's difficult for you to come here, when it's not in the evening. (Elizabeth. L. 102-106).

⁴⁵ Em inglês: But they think theoretical and didactic-pedagogical knowledge are facing some problems in the course, because I was talking to another colleague and she was saying (...) that the lack of time is interfering a lot. (Sophia. L. 237-239).

⁴⁶ Em inglês: Ok. my evaluation is that is highly flood, ok? So, that, during the practicum, students had to deal with bureaucracy more than anything, ok? So, they don't have time to study theoretic, theoretical issues, in applying linguistics, and the teaching of the English, and they are more worried with, you know? Fulfilling the requirements, like the schedule, (...) the time amount you need to fulfill the program, the teaching practicum. (Robert. L. 396-401).

⁴⁷ Em inglês: I think that the teaching program, the teaching practicum, is more concerned about the documents, the bureaucracy (...) that (...) the teacher-student education itself. Because we have to (...) ask for many documents, the bureaucracy is so big and the teachers that receive our teacher-student here, they don't want to. Just we have to question it, because we are having a lot of problems with it. (Tiffany. L. 468-472)

⁴⁸ Em inglês: "That's what I was saying, yes. The time is one barrier, because, for example, me, as a professor, I don't have enough time to help them [...]" (Elizabeth. L. 92-93)

Além disso, as declarações de Robert e Tiffany se baseiam nas dificuldades que os alunos enfrentam no estágio supervisionado durante sua formação. Entre alguns obstáculos que o aluno pode enfrentar no processo de estágio está a questão burocrática da documentação. Essa questão também é discutida no estudo de Rosenberg (2008). O autor afirma que a burocracia pode causar algumas consequências negativas na formação do aluno, tais como: interferir na construção da identidade, na formação e na preparação do professor. Ele também conclui que essa experiência (o estágio em si) pode ser um evento gratificante na trajetória da educação, se houver orientação e abordagem adequadas.

Por fim, na dimensão **Obstáculo**, há os *Fatores Humanos*, que são aspectos subjetivos dos indivíduos envolvidos no contexto investigado. Com isso em mente, há dois contextos que foram observados na análise: *Educação básica e curso de graduação*. Os *Fatores Humanos* no contexto da educação básica são evidenciados nas crenças de Elizabeth que apontam para a falta de apoio do professor em serviço quando os alunos precisam fazer a prática em sala de aula e, também, a falta de ajuda quando já são professores regulares: "[...] alguns professores simplesmente os abandonam na sala de aula, não os ajudam, não têm tempo, então acho que o tempo é o maior problema." (Elizabeth. L. 99- 101, *traduzido*)⁴⁹; "Eles aprendem a realidade aqui; eles sabem que não têm todo esse apoio na educação pública." (Elizabeth. L. 119 – 120, *traduzido*)⁵⁰. Aqui, novamente, embora a categoria seja *fatores humanos*, há um fator físico (tempo). Isso prova como a análise qualitativa é dinâmica, portanto, não podemos categorizar os dados em caixinhas distintas, os dados são dinâmicos e abrangem mais de uma categoria ao mesmo tempo (às vezes). Com relação aos *Fatores Humanos* no contexto do curso de graduação, Tiffany expressa a seguinte crença:

[...] é difícil, porque alguns dos alunos dizem "Ah, eu não quero ensinar inglês", e eu digo "Mas você está em um programa que é língua portuguesa e língua inglesa" e eles têm algumas crenças do ensino médio de que o inglês é uma língua difícil e que o inglês é apenas para pessoas que estão viajando. (Tiffany. L. 446 – 449, *traduzido*).⁵¹

Nessa declaração, embora tenha o foco em fatores humanos, também podemos observar um fator de *identidade*, que, por sua vez, é negativo. Ou seja, indica que alguns alunos não se

⁴⁹ Em inglês: "[...] some teachers just abandon them into the class, they don't help them, they don't have time, so I think the time is the biggest problem." (Elizabeth. L. 99- 101)

⁵⁰ Em inglês: "They learn the reality here; they know that they don't have all this support in public education." (Elizabeth. L. 119-120).

⁵¹ Em inglês: "[...] it is difficult, because some of the students say "Oh, I don't wanna teach English", and I say "But you are in a program that is Portuguese language and English language" and they have some beliefs from the high school that English is a difficult language and English is just for people that is travelling. (Tiffany. L. 446-449).

identificam com a língua inglesa ou com a carreira de professor de inglês, mesmo que o programa conceda esse título. Um estudo de Duarte (2018) mostra que o fato de alguns alunos não se identificarem com os dois idiomas (português e inglês) pode causar insatisfação e acabar gerando antipatia pela área que não lhes interessa. Além disso, para Gardner (1985), considerando que a motivação/identificação é um fator decisivo para a aprendizagem de línguas, ela (a língua) se torna um dispositivo influente no interesse de buscar conhecimento, da mesma forma que a falta de afinidade pode prejudicar o processo, invertendo a relação.

Ainda na categoria *Fatores Humanos*, Tiffany também expressa a seguinte declaração: Estou me sentindo um pouco frustrada com isso. "Essa é a palavra. Porque (...) e tudo (...) eu estou sempre questionando (...) sempre me perguntando como eu posso, como professora, contribuir. Como a minha pesquisa, como a forma como eu aprendo para voltar a ensinar inglês?" (Tiffany. L. 493 – 496, *traduzido*)⁵². No excerto, o professor formador demonstra uma incerteza sobre o que de fato o professor precisa saber e fazer, o que está alinhado com o estudo de Shulman (1986 e 1987), o conhecimento necessário do professor.

4.4 Retorno da análise de dados

Uma vez concluída a análise dos dados, o relatório analítico foi enviado aos participantes. Esse procedimento, de acordo com Senefonte (2018a), serve para garantir a validade e a postura ética, pois dá voz aos participantes. Ou seja, quando os participantes da pesquisa concordam com a análise feita pelos pesquisadores, essa análise se torna consistente e válida. Nesse sentido, a pesquisa se esforçou para ser um estudo fundamentado, pois permite que o participante edite a análise e sinta que está participando do processo de construção do conhecimento mediado pelo estudo (Cameron, 1992).

Com isso em mente, em dezembro de 2022, foi enviado, por e-mail, um questionário com perguntas abertas para que os participantes demonstrassem sua apreciação (no sentido de concordância, discordância, sugestões etc.) sobre a análise de dados deste estudo.

Os quatro participantes devolveram o questionário e suas respostas mostraram que eles estavam totalmente de acordo com a análise de dados feita e até expressaram seu desejo de ver o artigo completo. Assim, o relatório analítico final desta pesquisa foi legitimado pelos participantes.

⁵² Em inglês: "That's the word. Because (...) and all (...) I'm always questioning (...) always asking myself how I can, as a teacher, contribute. How my research, how the way I learn it to teach English again?" (Tiffany. L. 493-496).

5 Conclusão

Com o objetivo de investigar as crenças dos formadores de professores sobre diferentes aspectos da formação inicial de professores (por exemplo, conhecimento linguístico, teórico e didático-pedagógico), este estudo foi realizado em uma universidade estadual do Paraná. Por meio de entrevistas, a pesquisa envolveu quatro professores de inglês (formadores de professores) e os resultados são expressos como respostas às perguntas da pesquisa:

- A) Qual é a visão dos formadores de professores sobre o conhecimento linguístico de seus alunos-professores?

Com base na análise, é possível perceber que os professores, em geral, veem os alunos em diferentes níveis linguísticos. Embora os participantes tenham expressado um domínio de homogeneidade e heterogeneidade nesse aspecto, levando em conta o contexto único, em suma, há uma pluralidade de níveis de linguagem dos alunos. Além disso, outro ponto notável nas crenças dos professores foram as expectativas dos professores universitários em relação aos níveis de linguagem, mostrando uma insatisfação com o nível de conhecimento linguístico de alguns alunos, insatisfação essa baseada na crença de que seus alunos deveriam estar em um determinado nível, já que estão sendo formados para serem professores. Por fim, foi evidenciado que os professores universitários expressam crenças de que há alunos que estão se desenvolvendo linguisticamente, cada um em seu próprio ritmo e nível.

- B) Quais são as crenças do professor formador sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no programa de formação de professores?

Em termos de desenvolvimento linguístico, os professores expressaram polos binários, já que tanto pontos positivos quanto negativos são expressos a esse respeito. A esse respeito, em um prisma positivo, os professores formadores expressam que, no curso de graduação, os alunos têm a oportunidade de "expressar perguntas", "cometer erros", "trabalhar em grupos e no idioma" e "sentir-se à vontade para questionar". Esses são fatores que, de acordo com os formadores de professores, favorecem o desenvolvimento linguístico. Do lado negativo, em contraste com o anterior, os participantes expuseram uma lacuna em termos de desenvolvimento linguístico, afirmando que há algumas razões que resultam nessa lacuna, como a insuficiência do programa, no sentido do tempo em si. Ou seja, o tempo não é suficiente para um bom desenvolvimento da linguagem, para uma maior autonomia dos alunos dentro do contexto acadêmico, levando ao cansaço e à dificuldade na execução das atividades. Complementarmente, houve pares binários

em relação à agência dos alunos, o que é um fato importante para a aprendizagem de línguas (Vilaça, 2010). Em outras palavras, alguns professores expressaram a crença de que o programa contribui para a autonomia dos alunos, enquanto outros professores mostraram uma perspectiva contrária a isso.

- C) Qual é a opinião dos formadores de professores sobre o conhecimento teórico e didático-pedagógico de seus alunos-professores?

Sobre o conhecimento teórico e didático-pedagógico dos alunos-professores, os professores formadores, em sua maioria, demonstraram insatisfação e "decepção". Ou seja, os professores expuseram que os alunos se inclinam para uma lacuna de conhecimento teórico e didático-pedagógico. Isso se deve, de acordo com os formadores de professores, ao fato de que o curso de graduação deixa as atividades práticas (como o estágio supervisionado) em segundo plano. Além disso, os professores demonstraram insatisfação com a preparação do programa para a educação nesse tópico, ou seja, de acordo com os dados da análise, os alunos estão sendo preparados mais para serem alunos do que para serem professores, o que foi classificado pelos professores como uma "falta de educação".

- D) Qual é a avaliação que os formadores de professores fazem do processo de formação de seus alunos professores em geral? Com relação ao processo de formação dos alunos professores, de modo geral, é possível perceber, novamente, pares binários a esse respeito. Ou seja, houve professores que enfatizaram contribuições positivas e negativas do processo de formação, tais como: preparação/não preparação do aluno como autônomo de seu próprio conhecimento; suficiência/não suficiência na formação do aluno como futuro professor; e contribuições/não contribuições do currículo do programa. Com isso em mente, nota-se que os participantes manifestam crenças divididas para cada uma das dimensões analisadas. Essas divisões, chamadas de pares binários, refletem o fato de que as crenças são formadas de acordo com as experiências que cada indivíduo teve em seu processo de formação, mesmo como educador no contexto acadêmico. O mesmo acontece com os aspectos identitários dos alunos, que são constituídos por meio do contato com outras pessoas/identidades/crenças. Portanto, é correto afirmar que o processo de formação de professores contribui efetivamente para a construção de novas identidades profissionais, porém, se elas serão positivas ou negativas, dependerá das experiências que esses alunos tiveram nesse processo.

Além disso, os professores demonstraram uma visão mais preocupada com o papel autônomo de seus alunos no processo de ensino e aprendizado da língua inglesa. A esse

respeito, foi evidenciada uma lacuna nesse aspecto. Dito isso, podemos supor que essa falta de agência dos alunos levará a uma certa insuficiência, no que diz respeito ao conhecimento geral, uma vez que, para que haja um aprendizado mais eficaz, a autonomia tem um papel primordial.

Ao longo da análise, também podemos ver como o estudo qualitativo é dinâmico, ou seja, as categorias, muitas vezes, se conectam e também vão além de um único significado. Em outras palavras, os trechos selecionados e categorizados podem, às vezes, abranger mais de uma categoria em seu conteúdo.

Por fim, sabemos que estudos sobre crenças na formação inicial de professores já vêm ocorrendo em alguns contextos de formação docente, como podemos observar na literatura. Entretanto, é salutar a necessidade de incluir práticas mais sistematizadas sobre as concepções que os formadores de professores trazem sobre alguns aspectos do processo de formação docente, pois é por meio da materialização das crenças dos formadores que se pode potencialmente incentivar ações diferentes (transformadoras) no contexto investigado, uma vez que a prática docente é fundamentada pelo conjunto de crenças que um indivíduo possui (borg, 2003). Com isso em mente, esperamos que esta pesquisa contribua para as discussões levantadas sobre o tema e também contribua teoricamente para futuras investigações na área. Portanto, espera-se que esta pesquisa possa enriquecer ainda mais o conhecimento e, conseqüentemente, as práticas de ensino sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A operação global de ensino de línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

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

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estudo da Arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

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

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: Vieira Abrahão, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATES, T. *Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BARTON, D. LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução Mil-ton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015

BIRELLO, M. Teacher cognition and language teacher education: Beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, v. 5, n. 2, p. 88-94, 2012.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994. 333 p.

BOMFIM, B. B. S. B. *Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora*. 2008. 252 folhas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

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

BLUM, A. S. *Brazilian University English Professors' Translingual Orientations to Language: Complexities of a Developing Paradigm Shift*. 2018. 186 folhas. Thesis (Doctor of Philosophy) - University of Washington. Washington, 2018.

CAMARGO, C. G. *Crenças e práticas de professores formadores sobre o ensino da compreensão oral em língua inglesa*. 2020. 244 folhas. Tese (Doutorado em Letras) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CAMARGO, C. G.; KLUGE, D. C. Crenças de duas professoras de um curso de Letras a respeito das abordagens de ensino da habilidade da compreensão oral em língua inglesa. *CALETROSCÓPIO*, v. 7, p. 56-72, 2019.

CASTRO, S. T. R. Mapeando a pesquisa em formação de professores de língua estrangeira em cursos de Letras na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S.T.R.; SILVA, E.R. (orgs.) *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisa em linguística aplicada*. Taubaté: Cabral, 2006, p. 125-147.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Case studies. In.: COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. London/New York: Routledge, 2000, p. 105-133.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUARTE, E. R. S. P; OLIVEIRA, H. F. A dupla habilitação no curso de Letras: implicações linguísticas e formadoras. *Signótica*, v. 30, n. 4, p. 675-701, 2018.

FADINI, K. A. *Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI: os papéis da língua inglesa e da tecnologia digital*. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016.

FINARDI, K. R; PIMENTEL, B. Crenças de professores de inglês sobre o uso do Facebook. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, v. 7, n. 8.1, p. 238-253, 2013.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa* / Uwe Flick; tradução de Joice Elias Costa. – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

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

GARDNER, R. C. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd., 1985.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

MACHADO, F. Beliefs Of Professors And Students Towards The Use Of Ict Tools In The Letras Inglês Programme At Ufsc. *Revista Estudos Anglo-Americanos*, N. 37, P. 31-59, 2012.

MOSCOVICI, S. *La Psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF, 1961.

NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Editora Porto, 1995.

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

REIS, S. *Learning to Teach Reading in English as a Foreign Language: an interpretative study of teacher's cognition and action*. 2005, 268fls. Tese (Doutorado em Ciências Sociais. Radboud University Nijmegen, Nijmegen, 2005.

ROSENBERG, A. J. *O estágio burocrático e a formação do professor: paisagens de ação e paisagens de consciência na licenciatura em língua inglesa – um estudo de caso*. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, J. V. Estratégias e elaboração de ensino à distância na UFSC. In: *Workshop sobre Educação à Distância*. Uberlândia: UFU, 09 e 10 de dez. de 1999.

SENE FONTE, F. H. R. *Informal English: Learning, Teaching and Teacher Education* 2018. 601 pages Thesis (Doctoral Degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2018 a.

SENE FONTE, F. H. R. English teachers' identities concerning their knowledge of slang. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, v. 9, n. 1, p. 58-73, 2018 b.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (Inglês)*. 2005. 243p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, California, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, Harvard, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

VILAÇA, M. L. C. Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 9, n. 33, p. 42-53, 2010.

Apêndice A: Instrumento de geração de dados (roteiro de entrevista)

Roteiro de entrevista

- 1- Como você avalia o conhecimento de inglês de seus alunos em geral? Explique.
- 2- Qual é a sua avaliação das aulas de inglês no curso de formação de professores?
- 3- De que forma, se houver, o curso de formação de professores contribuiu para o desenvolvimento da língua inglesa de seus alunos-professores? Dê exemplos.
- 4- Qual é a sua avaliação do conhecimento pedagógico teórico e didático de seus alunos para o ensino de inglês? Explique.
- 5- Qual é a sua avaliação das aulas voltadas especificamente para a formação de professores (por exemplo, o estágio supervisionado) no curso? Por favor, dê exemplos.
- 6- De que forma, se houver, o curso de formação de professores contribuiu para a formação de seus alunos como professores de inglês? Dê exemplos.⁵³

SOBRE OS AUTORES

Leandro Ribeiro é graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte

⁵³ Perguntas traduzidas do inglês:

- 1- What is your evaluation of your students' knowledge of English in general? Explain.
- 2- What is your evaluation of the English language classes in the teacher education program?
- 3- In what ways, if any, has the the teacher education program contributed to your student-teachers' English language development? Give examples.
- 4- What is your evaluation of your students' theoretical and didactic pedagogical knowledge for teaching English? Explain.
- 5- What is your evaluation of the classes aimed specifically at teacher education (for example, the teaching practicum) in the program? Please give examples.
- 6- In what way, if any, has the teacher education program contributed to your students' education as English teachers? Please give examples.

do Paraná. Pela mesma Universidade, é mestrando em Ensino. Tem experiência no ensino de língua inglesa.

Email: leandroribeiro1936@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0078-4250>

Fábio Henrique Rosa Senefonte é Diretor de pesquisa e professor adjunto, da subárea de Linguística Aplicada/Línguas Estrangeiras, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP-CP). Doutor e Mestre em Estudos da Linguagem (na linha de pesquisa ensino, aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Pela mesma universidade, também é licenciado em Letras, com habilitações em língua portuguesa e língua inglesa com suas respectivas literaturas.

Email: fabiosenefonte@uenp.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8343-7165>

Recebido em 28 de junho de 2023

Aprovado em 08 de abril de 2024

Publicado em 19 de abril de 2024