



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS - INGLÊS**

JOSÉ HALMÉRIO ARAÚJO

**CRENÇAS, MEMÓRIAS E INTUIÇÕES NA NARRATIVA DE UM PROFESSOR DE
INGLÊS - LÍNGUA ESTRANGEIRA - EM CONSTRUÇÃO**

CAMPINA GRANDE - PB

2017

JOSÉ HALMÉRIO ARAÚJO

**CRENÇAS, MEMÓRIAS E INTUIÇÕES NA NARRATIVA DE UM PROFESSOR DE
INGLÊS - LÍNGUA ESTRANGEIRA - EM CONSTRUÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação, Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba-Campus I, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras-Ingês.

Orientador: Me. Celso José de Lima Júnior.

CAMPINA GRANDE - PB

2017

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A658c Araújo, José Halmério
Crenças, memórias e intuições na narrativa de um professor de inglês - Língua estrangeira - Em Construção [manuscrito] / Jose Halmerio Araújo. - 2017.

46 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.

"Orientação: Prof. Me. Celso José de Lima Júnior, Departamento de Letras e Artes".

1. Ensino de línguas. 2. Formação de professores. 3. Linguística aplicada. 4. Língua Estrangeira. I. Título.

21. ed. CDD 371.1

JOSÉ HALMÉRIO ARAÚJO

**CRENÇAS, MEMÓRIAS E INTUIÇÕES NA NARRATIVA DE UM PROFESSOR DE
INGLÊS - LÍNGUA ESTRANGEIRA - EM CONSTRUÇÃO**

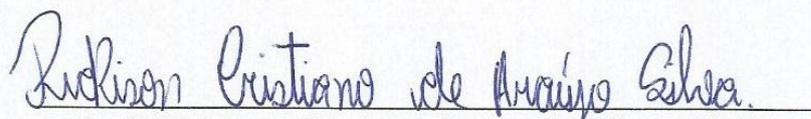
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação, Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba-Campus I, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras-Inglês.

Aprovado em 03/08/2017.

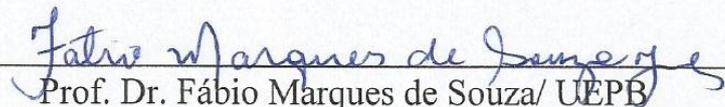
Nota: 10 (Dez).



Prof. Me. Celso José de Lima Júnior / UEPB
Orientador



Prof. Rickison Cristiano de Araújo Silva / UEPB
Examinador



Prof. Dr. Fábio Marques de Souza / UEPB
Examinador

Dedico este trabalho aos meus professores, aos da escola da vida e aos da minha trajetória escolar. Em especial, à minha mãe, minha maior educadora. A todos eles pelas lições que me tornaram quem eu sou e que me proporcionaram a visão de quem eu posso ser, se assim eu desejar.

Agradecimentos

A Deus, pelo Dom da vida e pela possibilidade de ter chegado até aqui.

À minha mãe que, mesmo enfrentando muitas dificuldades, conseguiu refletir, através do seu olhar, a importância da educação na minha vida.

Agradeço ao meu orientador, Celso Júnior, pela paciência e presteza com que conduziu o processo de produção deste artigo.

Ao Prof. Fábio Marques pelo auxílio prestado na elaboração desse trabalho.

Muitas pessoas são responsáveis por eu estar aqui hoje: a minha mãe, uma heroína que deu a sua vida para criar os sete filhos da melhor forma possível; minha família, que sempre depositou em mim as melhores expectativas; aos meus amigos, em especial, Raquel Cavalcanti, que tem um lugar especial em meu coração!

Ao Dinho e ao Ivison, pelo companheirismo e incentivo de sempre.

Não posso deixar de mencionar os meus amigos da graduação, dentre eles: Maria Eduarda (Duda), Gileno e Nick, que transformaram a árdua passagem pela Universidade em algo prazeroso e muito especial.

Aos professores Rickison Cristiano e Fábio Marques, pela arguição enriquecedora e pelas contribuições na ocasião da defesa.

Aos professores da UEPB, todo o meu carinho e gratidão por acreditarem em mim durante essa caminhada.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p.32).

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma (auto)reflexão a respeito das crenças, memórias e intuições que permeiam a nossa constituição como professor de inglês - língua estrangeira. Dessa forma, nossa pesquisa inscreve-se no campo da Linguística Aplicada, ciência (in)disciplinar, híbrida e heterogênea e busca compreender as variáveis dos cenários que influenciam a operação global do ensino de línguas. Para isso, estudamos o que são as crenças, suas características e influências no complexo processo de ensino-aprendizagem e elencamos algumas das crenças e limitações apresentadas pela literatura em relação a ensinar e aprender inglês na escola pública. Antes do contato com a teoria especializada, escrevemos a nossa história de vida, com ênfase em nossa trajetória formativa na e pela língua inglesa. Logo após, fizemos leituras para constituir nosso embasamento teórico, e – conforme sugere a metodologia da pesquisa narrativa – compusemos a nossa narrativa como professor em construção. Essa experiência nos possibilitou uma maior compreensão crítico-reflexiva, nos conscientizamos, com os teóricos estudados, que as crenças se tornam articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas e, dessa forma, falar a respeito do nosso trajeto formativo significou ouvir a nós mesmos, identificar nossas limitações e potencialidades como professor em permanente construção.

Palavras-chave: Crenças, Pesquisa narrativa, formação de professores, Inglês-Língua Estrangeira.

ABSTRACT

This article aims to present a (self) reflection about the beliefs, memories and intuitions that permeate our constitution as a teacher of English - foreign language. Thus, our research is in the field of Applied Linguistics, (in)disciplinary, hybrid and heterogeneous science and seeks to understand the variables of the scenarios that influence the global operation of language teaching. In order, we study the beliefs, their characteristics and influences in the complex teaching-learning process and we highlight some of the beliefs and limitations presented by the literature in relation to teaching and learning English in public schools. Before contact with specialized theory, we write our life history, with emphasis on our formative trajectory in and by the English language. Soon after, we made readings to constitute our theoretical foundation, and - as the methodology of narrative research suggests - we composed our narrative as teacher in construction. This experience allowed us a greater critical-reflexive understanding, we became aware with the theorists studied that the beliefs become articulated as we act and speak about them and, therefore, talking about our formative path meant listening to ourselves, Identify our limitations and potentialities as a teacher in permanent construction.

Keywords: Beliefs, Narrative research, Teachers Education, English as a Foreign Language.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
2.1	A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA	11
2.2	A OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO DE LÍNGUAS	15
2.3	CRENÇAS QUE PERMEIAM O PROCESSO DE APRENDER E ENSINAR LÍNGUAS E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	19
2.3.1	Principais características das crenças	26
2.4	“NA ESCOLA PÚBLICA NÃO SE APRENDE INGLÊS”: UMA CRENÇA SOCIALMENTE CONSTRUÍDA, SEUS ENTRAVES E POSSIBILIDADES	28
3	NOSSAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	31
4	NOSSA NARRATIVA COMO PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO	35
5	CONSIDERAÇÕES	41
	REFERÊNCIAS	42
	APÊNDICE A	45

CRENÇAS, MEMÓRIAS E INTUIÇÕES NA NARRATIVA DE UM PROFESSOR DE INGLÊS - LÍNGUA ESTRANGEIRA - EM CONSTRUÇÃO

José Halmério Araújo

1 INTRODUÇÃO

No que diz respeito à formação de professores, Freire (1991) apresenta que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p.32). Tomando como ponto de partida essa citação e, considerando nosso processo de (auto)formação como contínuo, complexo, dinâmico e multifacetado, neste trabalho, apresentaremos a nossa narrativa como professor de língua inglesa em construção, refletindo a respeito das crenças, memórias e intuições que permeiam nosso trajeto formativo.

Nossa escolha por esse tema de pesquisa se justifica principalmente pelas contribuições que este processo reflexivo pode trazer à nossa futura prática profissional. Neste sentido, Souza (2014) argumenta que se torna fundamental estudar as crenças que permeiam o complexo¹ processo de ensino-aprendizagem já que elas exercem profunda influência nas ações de todos os envolvidos na operação global do ensino de línguas:

Uma vez terminada a formação inicial propiciada pelo curso de graduação, as crenças continuarão influenciando sua atuação profissional durante toda a sua trajetória e permearão suas possíveis ações como professor, coordenador, elaborador de testes oficiais, programas de ensino, material didático e políticas públicas para o ensino de línguas, dentre outras (SOUZA, 2014, p.34).

¹ Assim como Souza (2017), neste artigo, todas as vezes em que adjetivamos o processo de ensino-aprendizagem como complexo, não nos referimos a um vocábulo que representa a mera oposição “simples” *versus* “complexo”. O fazemos filiados à teoria da complexidade de Edgar Morin. Para o filósofo, a complexidade, do latim *complexus*, vem a representar aquilo que é tecido em conjunto, como fruto “de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. (...) A complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal” (MORIN, 1991, p. 17). Dessa forma, é inevitável que a complexidade se apresente “com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza” (p. 18).

Assim sendo, o pesquisador argumenta que as crenças de um educador, por exemplo, podem influenciar suas ações em todos os sentidos, seja na escolha de temas de ensino, na preparação de exercícios ou na maneira como executa suas aulas, bem como nas ações e condutas que espera dos alunos, dentre outros elementos, sendo, portanto, fundamental a promoção de pesquisas como esta que permitam aos participantes oportunidades para explicitar suas crenças e refletir a respeito delas.

Dessa forma, este artigo relata uma pesquisa que teve como objetivo principal proporcionar ao professor em formação a reflexão, a partir da sua história de vida, a respeito das suas crenças, memórias e intuições. Esperava-se que as sessões de análise compartilhada, visando tecer a narrativa deste aluno, professor em formação inicial, proporcionassem momentos de conscientização e reflexão crítica a respeito do tornar-se professor.

Diante do exposto, iniciaremos o nosso trajeto, neste texto, filiando nossas reflexões à linguística aplicada. Na sequência, compartilharemos da operação global do ensino de línguas, apresentada por Almeida Filho (1993), e situaremos as crenças, memórias e intuições como elementos que influenciam no complexo processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, elencaremos a imensa floresta terminológica que se ocupa de compreender o que, neste artigo, trataremos como crenças e relacionaremos algumas das principais crenças apresentadas pela literatura em relação a ensinar e aprender inglês na escola pública.

Na sequência, compartilharemos com o leitor a escolha metodológica que orientou essa pesquisa, bem como os passos adotados para a confecção e a análise da história de vida do autor deste artigo. Para finalizar, apresentaremos a nossa narrativa como professor em formação, tecida a partir da nossa história de vida, analisada à luz das teorias especializadas apresentadas ao longo deste relato de pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A teoria que comungamos para a realização desta pesquisa será apresentada, nesta seção, em quatro itens, a saber: 2.1 A pesquisa em linguística aplicada, 2.2 A operação global do ensino de línguas, 2.3 Crenças que permeiam o processo de aprender e ensinar línguas e

suas principais características, 2.4 “Na escola pública não se aprende inglês”: uma crença socialmente construída, seus entraves e possibilidades.

2.1 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Nossa pesquisa se inscreve no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), ciência apresentada por autores como Cavalcanti (1986), Celani (1992), Moita Lopes (2009) e Almeida Filho (2005) como abrangente e multidisciplinar, que pode recorrer à áreas como a Linguística, à Psicologia, à Sociolinguística, à Antropologia, à Educação e à Filosofia, dentre outras, para buscar a resolução de questões de uso da linguagem na escola ou em um contexto social mais amplo.

Dessa forma, não estamos diante de uma área do conhecimento dedicada à mera aplicação da linguística, mas sim a um campo que reflete uma produção teórica própria em seu bojo e que se constituiu como ciência na metade do século XX. Inicialmente, era considerada como aplicação da linguística para investigar o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Porém, ainda no século XX, chegou-se ao consenso de que ela não surgiu como aplicação da linguística, mas como uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada.

Atualmente, não há dúvidas de que o modo de fazer pesquisa em LA está para além do que configurava o campo da linguística, já que em LA desenvolviam-se investigações não só relacionadas ao ensino de línguas, mas também voltadas para outros campos da linguagem como prática social.

Como afirmam Moita Lopes (2009) e Rojo (2006), a LA avança como uma (in)disciplina, sem limites rígidos, híbrida e heterogênea a fim de criar inteligibilidade em relação a problemas sociais em que a linguagem tem um papel central, e ousa se distanciar de paradigmas consagrados de investigação:

Do mesmo modo como o teatro é o ponto onde todas as artes – música, literatura, cenografia, interpretação, dança, artes plásticas– se encontram e se tornam realidade, “a LA constitui o ponto no qual todo o estudo da linguagem se encontra e se torna realidade” (KAPLAN, 1980, p.10 *apud* CELANI, 1992, p. 19).

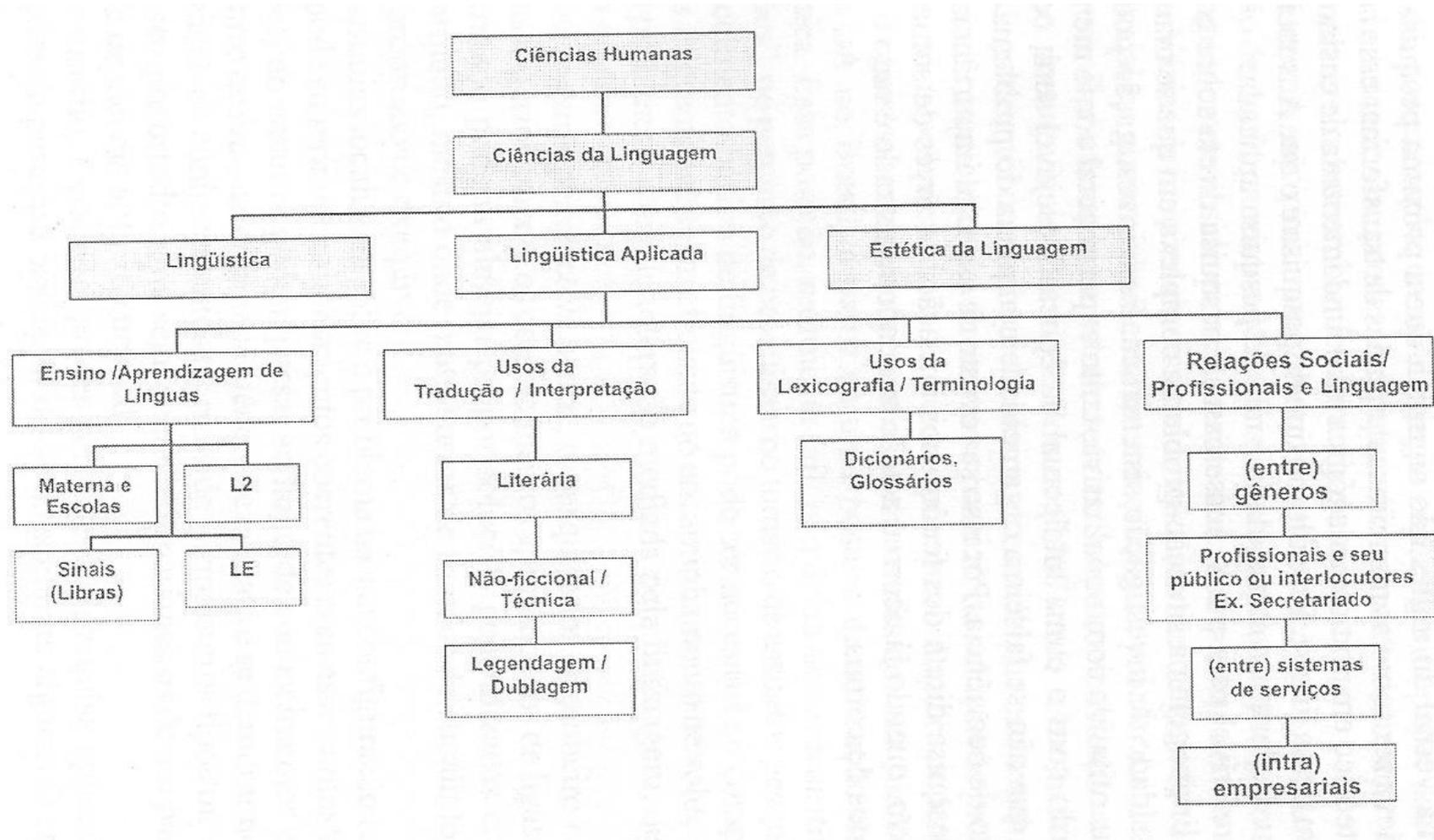
No território brasileiro, a LA expandiu-se e consolidou-se com o surgimento de programas de pós-graduação, desenvolvimento de estudos e formação de profissionais:

Mais adiante, em 1970, há a chegada formal da LA em solo brasileiro. É fundado no Brasil, na PUC-SP, o primeiro programa de Pós-Graduação *stricto-sensu* em Lingüística Aplicada. Em 1971, o *Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas* (LAEL) é reconhecido como centro de excelência pelo CNPq, e em 1973, o mesmo é credenciado pelo Conselho Federal de Educação (DAMIANOVIC, 2005, p. 184).

Há consenso, entre os estudiosos, de que a área alcançou desenvolvimento estável no Brasil, subsidiado institucionalmente por muitos programas de pós-graduação e agências de fomento à pesquisa, assim como pela criação, em 1990, da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, a ALAB.

Dessa forma, temos a LA como “ciência aplicada (interdisciplinar, em muitos casos), cujo objeto é o problema ou a questão real de uso de linguagem colocados na prática social dentro ou fora do contexto escolar” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 23). No que concerne ao campo ao qual se filia o nosso estudo, diante das várias possibilidades de foco para a pesquisa em LA apresentada por Almeida Filho (2005), destacamos o campo “LE (Língua Estrangeira)” associado ao item “Ensino/aprendizagem de Línguas”:

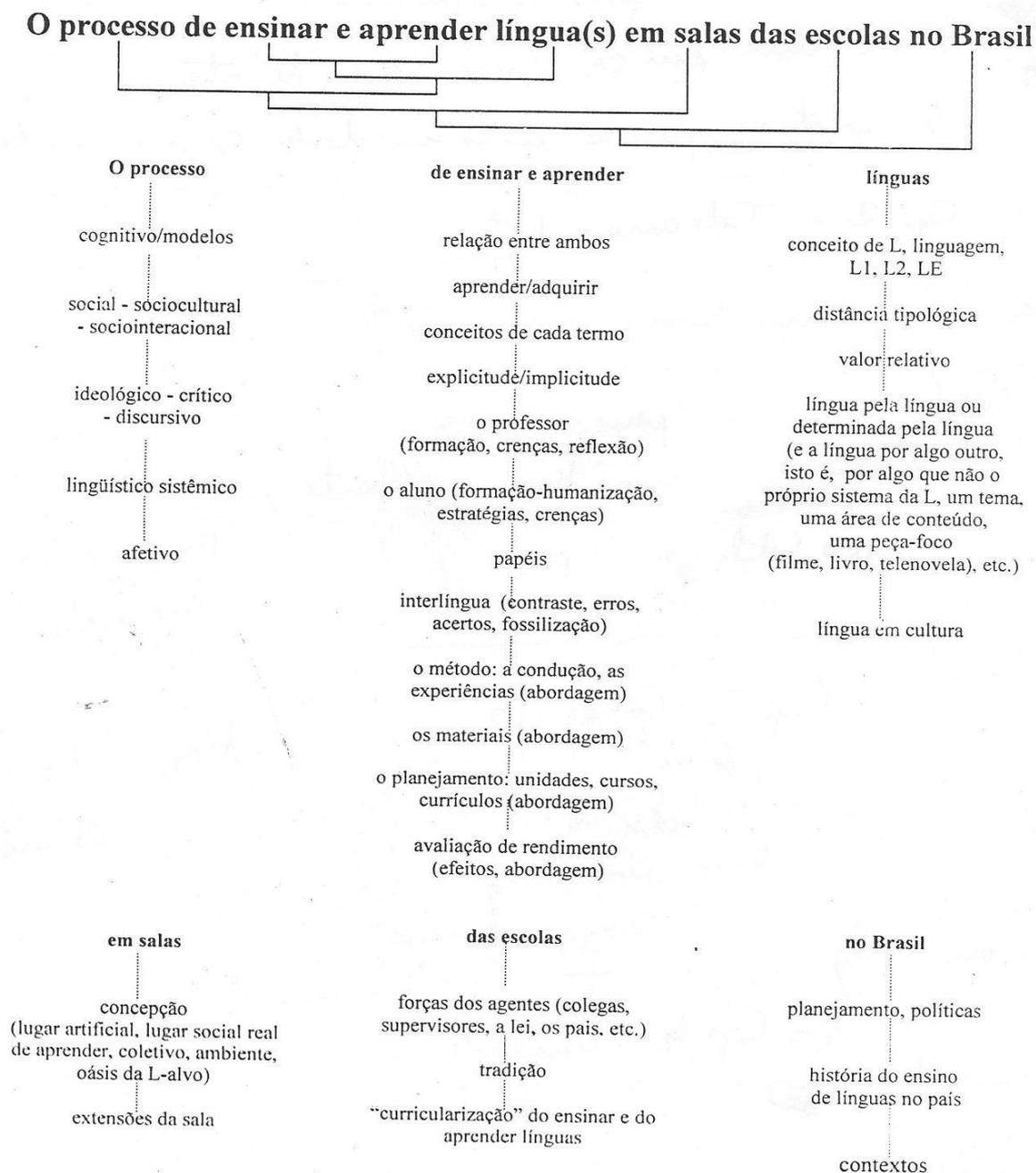
Imagem 1: A localização da LA nas Ciências Humanas.



Fonte: Almeida Filho (2005, p.30)

A partir do sintagma “O processo de ensinar e aprender língua(s) em salas das escolas no Brasil”, Almeida Filho (2005) destaca várias possibilidades de focos investigativos:

Imagem 2: O processo de ensinar e aprender línguas em salas das escolas no Brasil



Fonte: Almeida Filho (2005, p. 30).

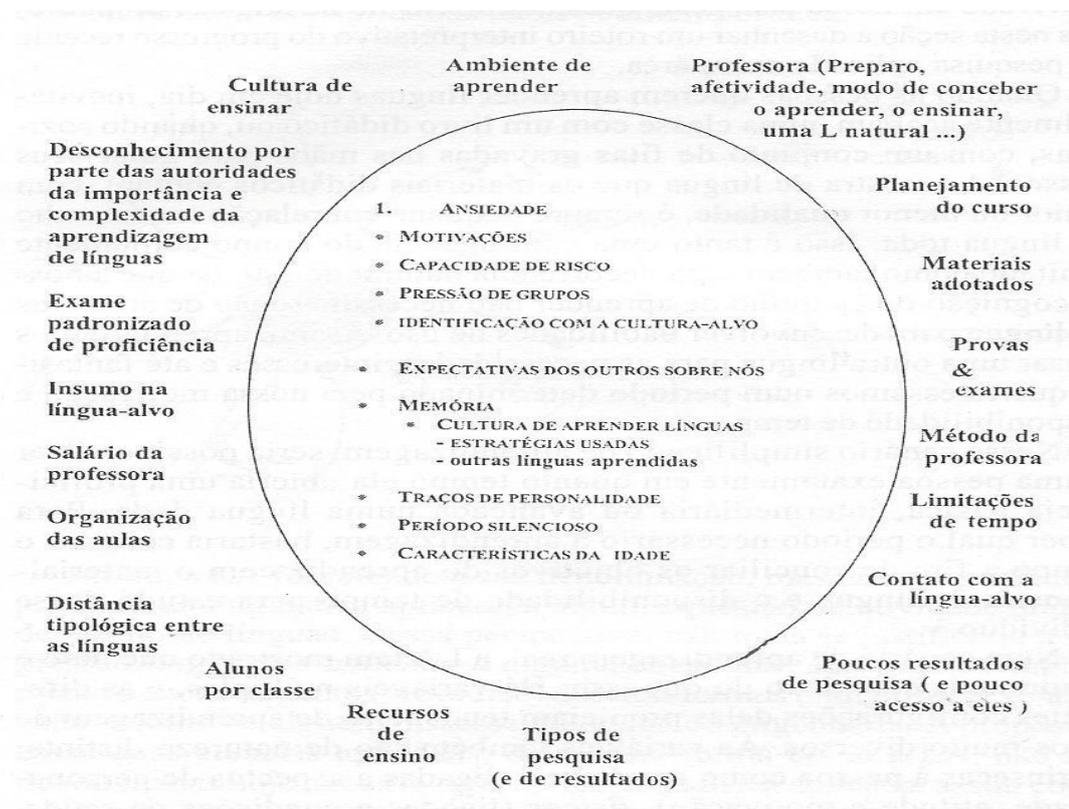
No caso da nossa investigação, voltamos nossos olhares para o “ensinar e aprender” e focamos no item “o professor (formação, crenças, reflexão)”, tendo nossa atenção dedicada à reflexão compartilhada a respeito das crenças, memórias e intuições do autor deste trabalho como professor de inglês-língua estrangeira em construção.

Uma vez apresentada e situada a nossa investigação no campo da LA, no próximo item buscaremos compreender alguns dos fatores que influenciam o complexo processo de ensinar e aprender línguas.

2.2 A OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO DE LÍNGUAS

Ao refletir a respeito dos cenários de aprendizagem de línguas, Almeida Filho (2005) argumenta que a LA tem mostrado que tudo é muito complexo. Há variáveis múltiplas, e as diferentes configurações delas propiciam tendências de aprendizagem de tipos muito diversos:

Imagem 3: Fatores internos e externos do processo de aprender e ensinar línguas



Fonte: Almeida Filho (2005, p. 18).

Para ele, as variáveis também são de natureza distinta: intrínsecas à pessoa como as *afetivas* (ligadas a aspectos de personalidade, atitude e motivação), *físicas* (ligadas a condições de saúde, cansaço, idade) e *sócio-cognitivas* (ligadas a estratégias conscientes e inconscientes de organizar a experiência do contato linguístico com outros em interação na língua alvo) ou *extrínsecas* como material didático, técnicas e recursos do método, tempo disponível para o estudo, condições de exposição às amostras de língua, etc. As variáveis de cada nível se combinam entre si e com as outras dos outros níveis, possibilitando resultados de aquisição/aprendizagem variados e específicos (ALMEIDA FILHO, 2005).

A estrutura dos cursos e materiais convencionais é excessivamente rígida, arbitrária, e dela é difícil escapar. O livro didático traz o “prato feito” e as tentativas de modifica-lo requerem formação profissional sólida e bastante tempo disponível para levar a efeito a sua reformulação fundamentada. O professor (...) está sempre muito ocupado em dar aulas (e muitas) para ganhar a vida, tempo e oportunidade para investimento na própria melhoria profissional são escassas (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 19).

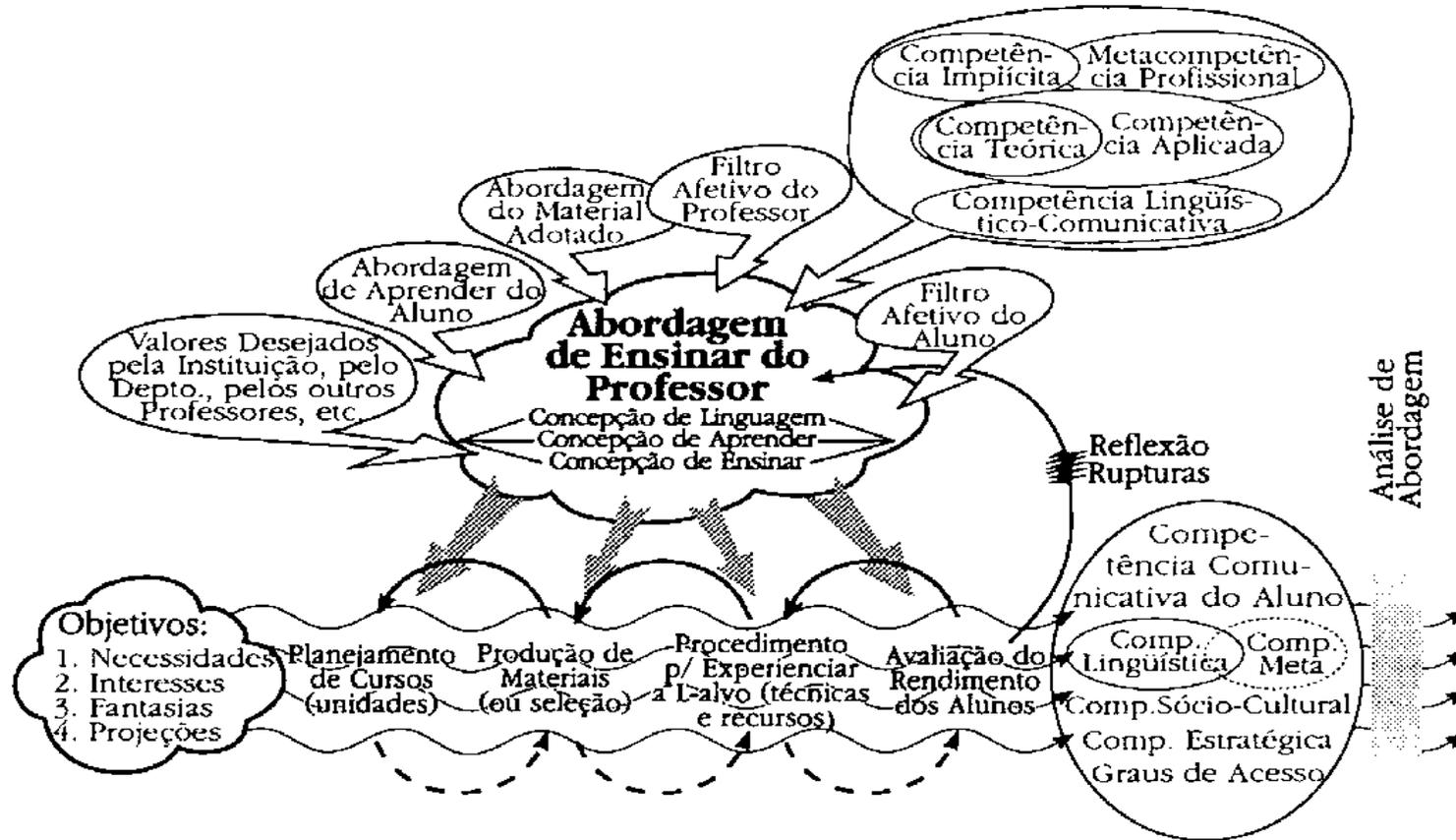
Em consonância com o que vimos discutindo, Almeida Filho (1993, p.21), analisa o aprender e o ensinar uma língua como um processo no qual existem várias forças atuando simultaneamente:

além dos filtros afetivos do próprio professor e dos alunos que conjugam motivação, bloqueios, ansiedades, pressões dos grupos, cansaço físico e oscilações eventuais enquanto forças de contraponto numa dada configuração, a abordagem do professor ainda tem de se relacionar com outras forças potenciais. Aí estão incluídas a *abordagem de aprender* do aluno, a *abordagem de ensino subjacente ao material didático adotado* e aos *valores desejados por outros* no contexto escolar (p.21- destaques do autor).

Almeida Filho (1993) argumenta que quando um professor de língua estrangeira se propõe a ensinar uma língua, muitas são as tarefas que o aguardam. O autor elenca, basicamente, quatro esferas: (1) o planejamento das unidades de um curso; (2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles; (3) as experiências *na, com e sobre* a língua-alvo realizadas com os alunos, principalmente dentro, mas também fora da sala de aula, e (4) a avaliação de rendimentos dos alunos (mas também a própria auto avaliação do professor e a avaliação dos alunos e/ou externa do trabalho do professor).

A imagem 4 contempla o modelo ampliado da operação global do ensino de línguas, desenvolvido por Almeida Filho (1993). No esquema o autor apresentou as múltiplas forças que configuram o processo de aprender e ensinar uma língua:

Imagem 4: Operação global do ensino de línguas.



Fonte: Almeida Filho (1993, p.22).

Para Almeida Filho (1993):

No processo de aprendizagem formal de LE a aula pode não ser quantitativamente a maior porção do trabalho de ensinar e aprender mas é certamente a mais impactante. Pode não ser a maior porção porque depois que se despedem, professor e aluno têm uma série de tarefas a cumprir antes da próxima aula. O professor vai planejar mais aulas, corrigir, avaliar, discutir com colegas e coordenadores, selecionar e produzir material e aperfeiçoar-se profissionalmente lendo, estudando, indo a encontros e congressos. O aluno vai fazer a lição, buscar ocasiões de uso, praticar, discutir em grupo e coletar material (p.25).

Estamos, portanto, diante de um processo complexo, influenciado por diversas variáveis e, diante delas, a aula se assemelha à ponta aparente de um grande *iceberg* submerso. Uma vez apresentada a operação global do ensino de línguas, no próximo item nos dedicaremos à compreensão teórica das crenças, memórias e intuições que podem influenciar nesta operação.

2.3 CRENÇAS QUE PERMEIAM O PROCESSO DE APRENDER E ENSINAR LÍNGUAS

Alguns pesquisadores como Almeida Filho (1993) e Barcelos (1999), por exemplo, apresentam ser a cultura de aprender e ensinar uma língua estrangeira baseada em teorias implícitas, que por sua vez são formadas por elementos como crenças, motivações, memórias, intuições e imagens, dentre outros.

Temos consciência de que as concepções dos agentes envolvidos na operação global do ensino de línguas, apresentada no item anterior deste artigo, exercem profunda influência em todo o processo, já que cada indivíduo, permeado por seu contexto sócio-histórico-discursivo tem suas crenças que embasam as atitudes que norteiam seu comportamento em face do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Parafraçando Barcelos (2001), podemos afirmar que as crenças, em termos gerais, podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos, professores e demais envolvidos têm a respeito dos processos de ensinar e aprender línguas. Dessa maneira, as crenças de um professor, por exemplo, influenciam suas tomadas de decisão em todos os aspectos, seja na seleção de conteúdos, na elaboração de atividades ou na forma como conduz suas aulas e nas produções e comportamentos que espera do aprendiz (SOUZA, 2014, p.77).

Com vistas a compreender a grande “floresta terminológica” (WOODS, 1996) que envolve o conceito que aqui trataremos como crenças, apresentaremos – a seguir – uma tabela, elaborada a partir dos trabalhos de Silva (2007 e 2011):

Tabela 1: Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

Termos	Definições
Abordagem ou cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993)	“Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita” (p.13).
Cultura de Aprender Línguas (BARCELOS, 1995)	“O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p.40).
Crenças (ANDRÉ, 1996)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subseqüentes” (p.48).
Crenças (FÉLIX, 1998)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)” (p. 26).
Crenças (PAGANO <i>et al.</i> , 2000)	“Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (p.9).
Crenças (BARCELOS, 2001)	“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”.
Crenças (MASTRELLA, 2002)	“Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subseqüente” (p.33).
Crenças (PERINA, 2003)	“As crenças (...) são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p.10-11).
Crenças (BARCELOS, 2004a)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas.

	Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.132).
Crenças (BARCELOS, 2004b)	Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.20).
Crenças (BARCELOS, 2006)	“Como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (p.18).
Crenças (LIMA, 2005)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. (...) A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não” (p.22).
Crenças (TASET, 2006)	“(…) como o conhecimento implícito e/ou explícito sobre a natureza da língua, a capacidade do indivíduo para adquiri-las e as maneiras de conseguir essa aquisição, fruto da experiência escolar prévia e presente e da influência do contexto (a escola, os livros, a mídia, a família, os amigos, os professores e as relações interpessoais). Esse conhecimento pode se manifestar em declarações, intenções, atitudes e ações relativas a processo de ensino-aprendizagem. (...) As ações/estratégias desenvolvidas na tentativa de aprender uma L2/LE estão incluídas nas experiências presentes de aprendizagem e também constituem fontes de formação e mudança de crenças (p. 36-37).
Crenças (SILVA, 2005)	“Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino-aprendizagem de línguas são

	<p>essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros (os outros agentes participantes do processo educacional, tais como coordenador, diretor e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a educação, etc. – pais, entre outros) têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e que se (re)constróem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo” (p. 77).</p>
Mitos (CARVALHO, 2000)	<p>“Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos” (p.85).</p>
Imaginário (CARDOSO, 2002)	<p>“O conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar”, no caso do professor, “e de aprender”, no caso do aluno. “É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas”. Nesse imaginário, situa-se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002, p. 20), “a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor”. O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional (p.20).</p>
Representações (CELANI & MAGALHÃES, 2002)	<p>“(…) uma cadeia de significações, construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular” (p. 321).</p>
Representações (MAGALHÃES, 2004)	<p>“(…) uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo físico; as normas, valores e símbolos do mundo social e as expectativas o agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder para agir) que a todo momento são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas” (p. 66).</p>

Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961)	“Um universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe social ou um grupo, relativas aos objetos do ambiente social” (p. 16).
--	---

Fonte: Silva (2007 e 2011). Compilação nossa.

Silva (2011) destaca que a análise dessas definições nos permite fazer duas observações: 1) A maioria das definições levam em consideração o contexto social em que tanto professores quanto alunos estão inseridos; 2) Para os autores elencados, “as crenças variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sócio-cultural com o qual interage” (p. 33). Dessa forma, podemos dizer que as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e que, na maioria das vezes, são implícitas.

Tais abordagens têm como referencial o homem como sujeito histórico e a linguagem como prática social, culturalmente constituída. Consequentemente, cria-se um estrito vínculo entre o conceito de crenças e a perspectiva ideológica, inerente à linguagem e à educação. De acordo com Barcelos (2004a, p. 140), ao propor uma abordagem discursiva de crenças, Kalaja pressupõe que as mesmas são (re)construídas no discurso, que o uso da língua é social (e, acrescentamos, situado historicamente) e orientado para a ação, que a linguagem cria a realidade e que o conhecimento científico, bem como as concepções leigas, são (re)construções sociais do mundo (SILVA, 2011, p. 33).

Silva (2007), após revisão de literatura em LA, encontrou outros termos para referir-se às crenças: “teorias populares” (LAKOFF, 1985), “conhecimento prático” (ELBAZ, 1981), “perspectiva” (JANESICK, 1982), “conhecimento prático pessoal” (ELBAZ, 1981), “teoria prática” (HANDAL e LAUVAS, citado em COLE, 1990), “teoria implícita” (BREEN, 1985; CLARK, 1988) e “imagens” (CALDERHEAD e ROBSON, 1991), conforme apresentaremos na tabela 2:

Tabela 2: Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas

Termos	Definições
Teorias populares (LAKOFF, 1985)	As teorias populares são o substrato dos pressupostos e da postura do indivíduo dentro de sua cultura.
Conhecimento prático (ELBAZ, 1981)	Conjunto de entendimentos complexos e orientado para a prática de professores.
Perspectiva (JANESICK, 1982)	Interpretação reflexiva e socialmente derivada que serve de base para ações subsequentes.
Conhecimento prático pessoal	Um tipo de conhecimento que é experiencial, que faz parte e pode ser reconstruído a partir das narrativas de professores.

(ELBAZ, 1981),	
Teoria prática (HANDAL e LAUVAS, citado em COLE, 1990)	Um sistema particular, integrado, mas mutável de conhecimento, experiência e valores relevantes para a prática pedagógica em qualquer tempo.
Teoria implícita (BREEN, 1985; CLARK, 1988)	As agregações ecléticas de proposições de causa-efeito, que não são claramente articuladas, mas inferidas e reconstruídas por pesquisadores” (CLARK, 1988). “O aprendizado de uma LE se dá (...) através dos significados dados pelos participantes desse processo – através de seus fundamentos lógicos para o que eles estão fazendo dentro da estrutura da sala de aula. (BREEN <i>apud</i> ROLIM, 1998).
Imagens (CALDERHEAD e ROBSON, 1991),	O conhecimento formado por convicções, conscientes ou inconscientes, surgidas da experiência, que são íntimas, sociais, tradicionais, e que são expressas nas ações da pessoa (SCHÖN, 1983:362). Representam o conhecimento sobre ensino que podem também servir de modelos para ação. Elas geralmente incluem um componente afetivo (ROBSON, 1991).

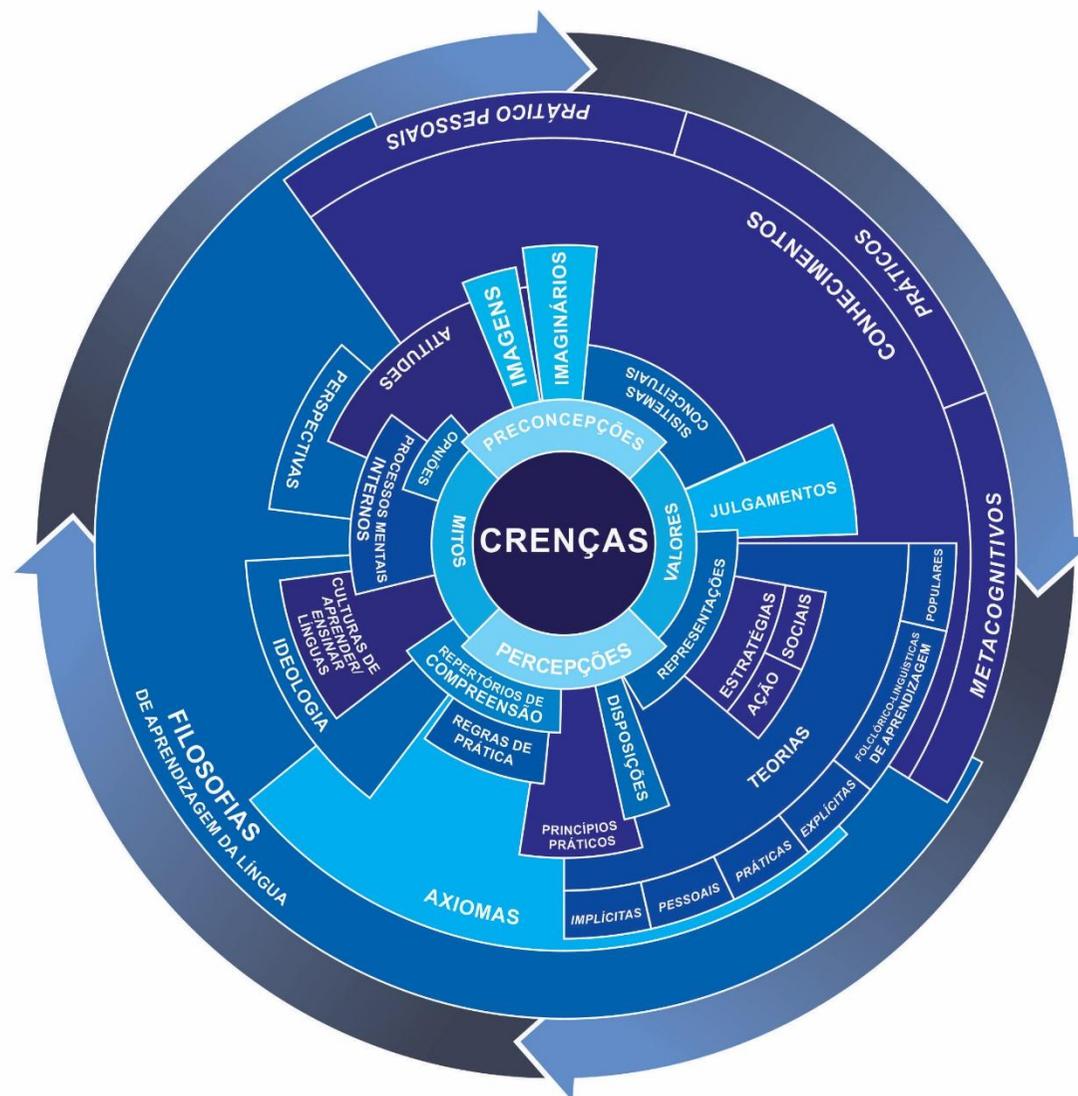
Fonte: Silva (2007, p. 248-249).

A partir de consistente revisão bibliográfica, Souza (2014) sintetiza, na imagem 2, a seguir, os principais termos encontrados na literatura da área:

De acordo com a lente teórica adotada, qualquer um desses termos pode ganhar destaque e ocupar o centro. Dito de outra maneira, no caso da linha teórica que adotamos para esta pesquisa o termo crenças ocupará lugar de destaque. Se abordado pelo olhar da psicologia social, o termo representações poderia ocupar o centro. Já o olhar da filosofia poderia privilegiar o termo mitos, os marxistas poderiam ceder o ponto central para a palavra ideologias, e assim por diante (SOUZA, 2014, p. 89).

O autor argumenta que os termos serão compreendidos, já que não existem sinônimos perfeitos, como conceitos que gravitam na mesma esfera, compondo, desta forma, o campo semântico das crenças num sistema dinâmico:

Imagem 5: Campo semântico com as diversas terminologias utilizadas para se referir as crenças que permeiam o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas.



Fonte: Souza (2014, p. 90).

Souza (2014) lança mão de Pajares (1992) para ressaltar que a proliferação terminológica ao mesmo tempo em que confunde, destaca a relevância dos estudos e pesquisas na área. Neste artigo, compartilharemos da definição de Barcelos (2006), já que está em sintonia com o sentido adotado para esta investigação:

[As crenças são] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (p.18).

Uma vez apresentada a terminologia da área e a definição que adotaremos para esta pesquisa, no próximo item dedicaremos, brevemente, a compreender as principais características das crenças.

2.3.1 Principais características das crenças

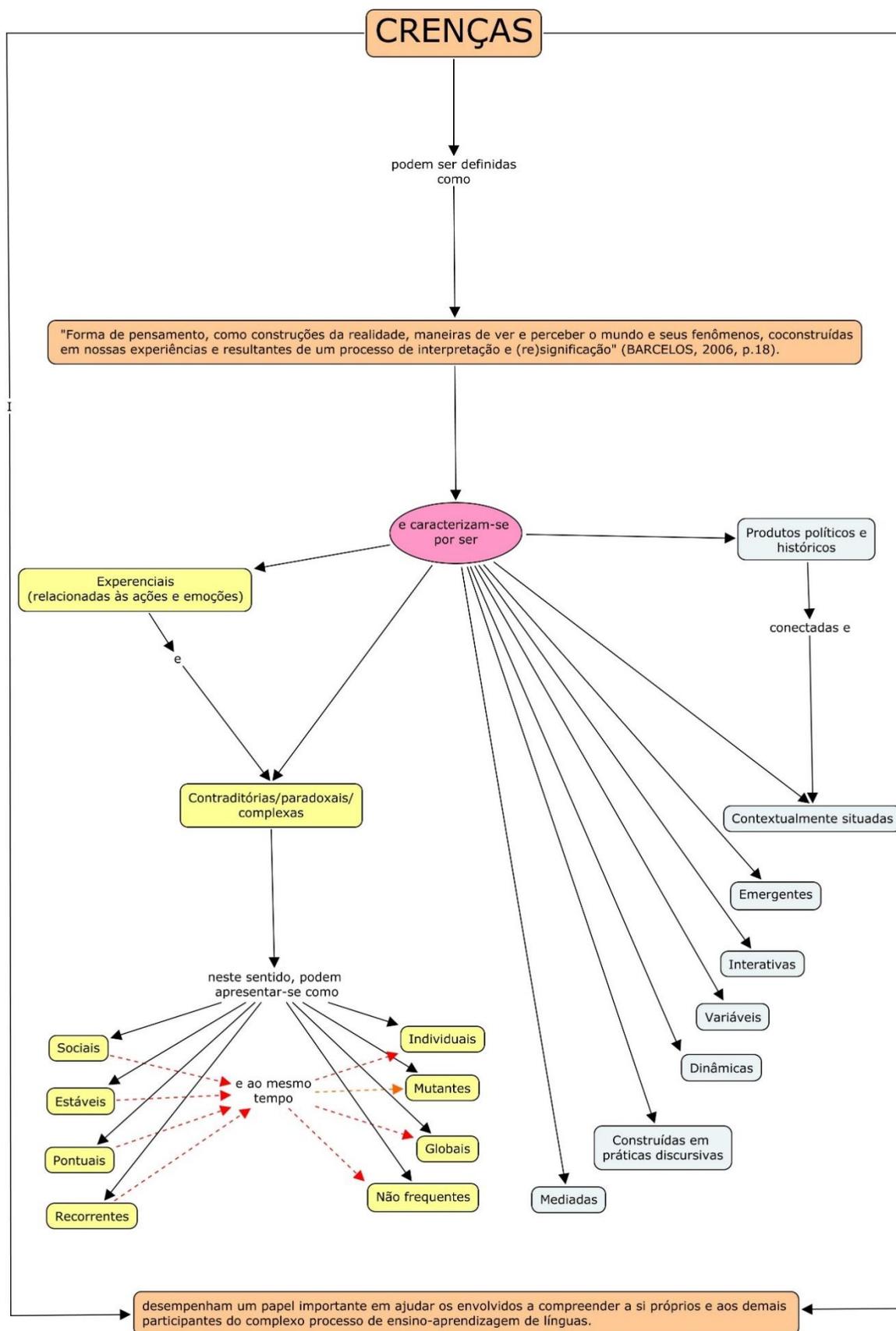
A partir de uma breve revisão bibliográfica, Souza (2014) se dedica a traçar um perfil das crenças. O autor lança mão de Barcelos & Kalaja (2013a, p. 2), que sintetizam as principais características das crenças alegando que:

- a) são contextuais, pessoais, experienciais, sociais, cognitivas e construídas em práticas discursivas;
- b) são descritas como dinâmicas e variáveis de uma situação para outra;
- c) estão intrinsecamente relacionadas às ações, que as orientam e influenciam mutuamente;
- d) são parte da capacidade interpretativa de um professor para dar sentido ao mundo social que o rodeia e embasar suas soluções e encaminhamentos aos problemas com os quais se depara;
- e) podem, em alguns casos, ser mais resistentes à mudança e;
- f) desempenham um papel importante em ajudar os professores a compreender a si próprios e aos demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. (SOUZA, 2014, p. 92).

A partir do exposto, podemos afirmar que as crenças “fornecem significado, dão estrutura, ordem, direção e valores compartilhados. Elas também ajudam os indivíduos a se identificarem com grupos e sistemas sociais” (SOUZA, 2014, p. 92), de forma a reduzir a dissonância e confusão.

A imagem 7, a seguir, apresenta as principais características encontradas que corroboram com a concepção de crença adotada para este estudo:

Imagem 6: Principais características das crenças.



Fonte: Souza (2014, p. 93).

Souza (2014) lança mão de Barcelos (2001, p. 73), ao relatar que as crenças são “pessoais, contextuais, episódicas e com origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore”; segundo ela, as crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias. Em estudo posterior, Barcelos e Kalaja (2003, p. 233) nos apresentaram as crenças como sendo dinâmicas, emergentes, experienciais, mediadas, paradoxais, relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, de forma que “as crenças exercem grande influência nas ações, mas as ações também podem influenciar as crenças” (BARCELOS, 2010, p.25).

As autoras argumentam que as crenças são *dinâmicas* porque sofrem mudanças ao longo do tempo e da nossa trajetória de vida, já que vivemos constantes metamorfoses. O próprio conhecimento acumulado a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, as nossas crenças acerca dele vão mudando ao longo do tempo. Neste sentido, Dufva (2003), argumenta que essa dinamicidade não significa que as crenças são geradas imediatamente, mas são sempre ancoradas em eventos significativos como “incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores na escola” (p. 143). Como consequência da dinamicidade, as autoras citam serem as crenças *emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente*, já que elas não se encontram em nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem na medida em que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo modificados por elas: “as crenças tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas” (BARCELOS & KALAJA, 2003, p. 233). Nesta mesma linha, falar sobre alguma coisa significa, ao mesmo tempo, ouvir a nós mesmos (SOUZA,2014, p. 94).

Neste sentido, Barcelos (2006 p. 19) argumenta que as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais. A autora cita Kramsch (2003), para quem as “crenças não só representam uma realidade social, mas constroem essa realidade” (p. 111). A partir deste ponto de vista, não deveríamos buscar ocultar a inconsistência e variabilidade das crenças, mas, pelo contrário “dar um relato contextualizado das crenças, levando em conta sua variabilidade, contingência e inconsistência” (p. 111).

Assim, na perspectiva sociocultural, o desenvolvimento profissional do professor em formação inicial estará diretamente ligado à interação com seu meio, mediado por pessoas e artefatos culturais. Dessa forma, são fundamentais as oportunidades oferecidas por seu contexto e as experiências vivenciadas em seu meio. Temos, neste processo, a interação entre alunos, alunos e professores, alunos e artefatos simbólicos, alunos-professores e seus alunos das experiências de prática de ensino como estratégias fundamentais potencializadoras do desenvolvimento e, neste processo, “as crenças dos aprendizes são

parte das construções e reconstruções de suas experiências” (HOSENFELD, 2003, p. 39). A mediação, segundo a perspectiva sociocultural, exerce papel fundamental, já que, para Vigotski, o homem apreende o mundo não de forma direta, mas sim de forma mediada, por intermédio de instrumentos, signos e do “outro”. Neste sentido, Dufva (2003) apresenta as crenças como meios de mediação usados para regular a aprendizagem e propiciar a solução de problemas (SOUZA, 2014, p. 95).

Barcelos (1995, 2001) ressalta que as crenças podem atuar como instrumentos de potencialização ou como obstáculos ao processo de ensinar e aprender línguas. Neste sentido, as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (BARCELOS & KALAJA, 2003, p. 233) e podem favorecer ou prejudicar o complexo processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

2.4 “NA ESCOLA PÚBLICA NÃO SE APRENDE INGLÊS”: UMA CRENÇA SOCIALMENTE CONSTRUÍDA, SEUS ENTRAVES E POSSIBILIDADES

Lima (2011) organizou uma obra que toma como ponto de partida uma narrativa que traça a trajetória da aprendizagem de inglês de um aluno desde seu ingresso na escola pública, passando pelo curso de idiomas, pelo curso de letras, até a especialização. Nela, o estudante descreve suas crenças sobre os lugares em que estudou a língua inglesa, discorrendo muito mais sobre a escola pública, que é construída na narrativa como lugar não possível de aprendizagem de inglês, enquanto o cursinho é descrito como o lugar não somente possível, mas ideal.

A partir desta narrativa, a obra apresenta reflexões a respeito de vários itens, dentre eles: i) por que a escola pública contrata professores que não sabem a disciplina?; ii) os concursos públicos que selecionam esses profissionais são confiáveis?; iii) Que tipo de seleção escolhe um profissional que não tem conhecimento daquilo que deve ensinar?; iv) O problema está no curso de letras? (LIMA, 2011).

Como vimos, muitas – além dessas - são as questões que permeiam a operação global do ensino de línguas. Lima (2011) destaca ser público e notório o descaso com que o ensino de língua estrangeira sempre foi tratado nas escolas brasileiras, principalmente naquelas da rede pública, apesar das leis, das resoluções e das diretrizes publicadas no intuito de reverter – ou não – essa situação o que acaba, de

certa forma, reforçando a crença “coletivamente” estabelecida de que não se aprende língua estrangeira na escola:

Contrário ao antigo provérbio “ver para crer”, é mais provável que seja “crer é ver”. Quando as pessoas acreditam que algo é verdadeiro, elas percebem informações que reforçam aquela crença. As crenças alteram as expectativas. As pessoas acreditam no que esperam perceber (YERO, 2002 *apud* BARCELOS, 2007, p. 111).

Dessa forma, a partir do momento em que se acredita, coletivamente, que na escola pública não se aprende língua estrangeira, tudo fica ainda mais complicado: “Talvez a causa mais importante do sucesso ou fracasso educacional de uma pessoa tem a ver com a questão do que ela acredita sobre si mesma” (Arthur Combs *apud* PAJARES, 1992, p. 307).

Lima (2011) apresenta como meta a ser alcançada que qualquer professor de línguas tem que abraçar, com convicção, o propósito do ensino de sua língua estrangeira em qualquer sala de aula no Brasil. Ao dar ao estudante a oportunidade de refletir sobre sua própria língua na medida em que aprende outra, um propósito que beneficia o desenvolvimento linguístico na língua materna, o professor abre portas mesmo para aqueles estudantes que, inicialmente, resistem. O ensino serve ao propósito de oferecer-lhes a possibilidade do contato com outras línguas para expansão de seus horizontes linguísticos e para o desenvolvimento de sua cidadania, a qual, mesmo distante dos grandes centros, cumpre um papel na sociedade local e global.

Nesta mesma linha, publicados em 2006, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dedicados às línguas estrangeiras, já citavam como meta e desafio romper com a percepção de que o aprendizado de uma língua estrangeira se concretiza apenas em cursos de idiomas.

A pesquisa de Sousa (2006) relatou que além dos alunos e da comunidade, os próprios professores e gestores da escola investigada também acreditam não ser possível ensinar inglês na escola pública.

Drumon (2013) apresenta uma reflexão a respeito desta crença generalizada de que na escola pública não se aprende inglês. Segundo a autora, “parte desse problema é a confusão entre os objetivos do ensino da escola formal e dos cursos de idiomas” (p. 1). A pesquisadora argumenta que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, os grandes objetivos das escolas regulares são o desenvolvimento de estratégias e habilidades para lidar com a língua estrangeira, por meio da oralidade e da leitura, e o

exercício do pensamento crítico - ou seja, o professor deve trazer para a aula temas a partir dos quais o aluno perceba outras culturas e formas de pensar que não são do próprio país.

No mesmo artigo, Drumon (2013), cita que o ensino de língua inglesa na rede pública é "bastante precário" não por falta de material didático de apoio, mas pelo contexto educacional como um todo. "Os alunos, em sua maioria, não têm nenhum tipo de motivação e/ou objetivos claros a seguir dentro da escola; além disso, há a aprovação automática" (p. 2).

A autora argumenta que outra questão que atinge não apenas a rede pública, mas também a particular, é a desvalorização do componente curricular diante das demais disciplinas do currículo: "A visão equivocada de que o componente curricular seja de importância relativa na grade curricular faz com que lhe seja atribuída baixa carga horária e que não haja um contexto favorável para que se desenvolvam as quatro habilidades linguísticas: falar, escutar, escrever e ler" (DRUMON, 2013, p. 3).

Nas escolas privadas, o ensino de língua inglesa ainda é algo polêmico, porque os alunos e as famílias não acreditam na possibilidade de aprender uma língua estrangeira na escola regular, cuja maioria dos estudantes frequenta cursos de idiomas. Uma pesquisa realizada pela professora Ana Lúcia Ducatti, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp de São José do Rio Preto, mostra onde estão os entraves da aprendizagem. O estudo, realizado em 2010 em uma escola pública, constatou que um dos empecilhos para melhor assimilação de conteúdo em inglês é a aula ser dada em português. Além disso, Ana Lúcia indica como obstáculos o despreparo e a jornada até tripla dos professores e o foco do ensino na gramática, e não no uso do idioma, como o MEC orienta. A pesquisa revela ainda que os professores carecem de material didático adequado (DRUMON, 2013, p. 3).

Sousa (2006) argumenta ser uma ilusão de que basta algum tempo de exposição à língua para que as habilidades se desenvolvam: "As crianças têm duas ou três aulas de inglês por semana, e se elas não estão ouvindo e falando em inglês, esse tempo não é suficiente" (p. 48).

3 NOSSAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Conforme já relatamos anteriormente, nossa pesquisa se insere no campo dos trabalhos realizados em linguística aplicada e, portanto, do ponto de vista da natureza ou finalidade, podemos afirmar tratar-se de uma pesquisa aplicada que busca gerar

conhecimentos a partir de uma situação específica concreta que, no nosso caso, é a trajetória formativa do professor em construção, autor desta investigação.

Já do ponto de vista da forma de abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico:

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais (ANDRÉ, 1995, p. 16).

A abordagem qualitativa considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos. É descritiva e utiliza o método indutivo², sendo que os dados obtidos são analisados indutivamente. O processo é o foco principal. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Em relação aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa participante. Nesta modalidade investigativa, como o próprio nome sugere, o autor é, ao mesmo tempo, colaborador e condutor da pesquisa, contando – portanto – com os professores Me. Celso José de Lima Júnior e Dr. Fábio Marques de Souza como mediadores das sessões de reflexão compartilhada de análise da história de vida do autor, com vistas a tecer a sua narrativa como professor em construção.

Neste intuito, nosso processo investigativo se dividiu em quatro momentos, sintetizados no quadro 1 e detalhados a seguir:

Tabela 3: Momentos da pesquisa.

Momento	Atividade principal:	Objetivo
1.º	<i>História de vida do pesquisador enquanto professor de língua inglesa em construção</i>	Resgatar e registrar memórias a respeito da história de vida do pesquisador e sua trajetória como professor de inglês em formação.
2.º	<i>Pesquisa bibliográfica</i>	Colocar o pesquisador em contato com a maior parte do que foi escrito a respeito do tema estudado, de forma a propiciar a construção do referencial teórico que permitisse o embasamento para as ações

² Método indutivo ou indução é o raciocínio que, após considerar um número suficiente de casos particulares, conclui uma verdade geral. A indução, ao contrário da dedução, parte de dados particulares da experiência sensível (WIKIPEDIA, 2017).

		subsequentes.
3.º	<i>Sessões de reflexão compartilhada</i>	Proporcionar ao aluno, professor em formação inicial, momentos de reflexão compartilhada.
4.º	<i>Tessitura da narrativa do pesquisador enquanto professor de língua inglesa em construção</i>	Refletir a respeito da história de vida do pesquisador e sua trajetória como professor em construção.

Fonte: Elaboração nossa.

Uma vez apresentado o quadro resumo do nosso processo investigativo, especificaremos – a seguir - cada uma das etapas adotadas:

1.º Momento: *História de vida do pesquisador enquanto professor de língua inglesa em construção*

Antes de nosso processo de imersão na teoria a respeito das crenças, memórias e intuições que permeiam o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas, o professor orientador nos pediu que escrevêssemos nossa história de vida (Vide o Apêndice A), com ênfase em nossa trajetória escolar e nossa relação com a língua inglesa. Esta história, uma vez escrita, foi sendo analisada à luz de leitura especializada e reflexão compartilhada, ao longo do processo investigativo, de forma a constituir a narrativa que é apresentada neste artigo.

2.º Momento: *Pesquisa bibliográfica*

Durante as sessões de orientação, foram propostas algumas leituras com o objetivo de constituir o embasamento teórico que sustentasse as reflexões tecidas ao longo da pesquisa.

Esta fase de levantamento bibliográfico envolveu o estudo de diversas publicações (artigos científicos, livros, teses, entre outros) com o objetivo de colocar o pesquisador em contato com a maior parte do que foi escrito a respeito das crenças que permeiam o complexo processo de ensinar e aprender línguas, visando propiciar a construção do referencial teórico que nos permitisse traçar as considerações e conclusões ao longo da pesquisa relatada neste artigo.

3.º Momento: *Sessões de reflexão compartilhada*

Ao longo das sessões de orientação que deram origem à esta pesquisa, contamos com momentos de leitura e discussão a respeito da história de vida do autor deste trabalho. Por diversas vezes, o autor foi incitado a refletir em relação aos possíveis pontos de convergência entre a teoria estudada e a sua trajetória crítico-reflexiva.

4.º Momento *Tessitura da narrativa do pesquisador enquanto professor de língua inglesa em construção*

Souza (2014) nos apresenta que a pesquisa narrativa possibilita aos envolvidos compartilhar suas experiências vividas *na e pela* linguagem, de maneira individual e coletiva, tornando-se sujeitos de vidas historiadas e impondo-se como pessoas do discurso.

A pesquisa narrativa está sendo cada vez mais utilizada em estudos de experiência no campo da educação. Apresenta uma longa tradição científica tanto no campo da educação como fora dele. (...) O estudo da narrativa é, portanto, o estudo das maneiras como os seres humanos vivenciam o mundo. Esta noção geral se traduz no conceito de que a educação constitui a construção e reconstrução de histórias pessoais e coletivas; professores e alunos são contadores e personagens de suas próprias histórias e das histórias de terceiros (CONNELLY & CLANDININ, 1990, p. 30).

Dentre as principais contribuições desta modalidade de pesquisa em contextos educacionais, destacamos que “a metodologia da pesquisa narrativa é apropriada para lidar com questões da trajetória da formação pessoal, acadêmica e pedagógica dos professores, de seu conhecimento pessoal-prático e, também, com questões relativas à experiência dos participantes com a língua” (TELLES, 1999, p. 89).

Após compartilhar da citação de Connelly & Clandinin (1990) de que “a narrativa é a estrutura fundamental da experiência humana” (p.12), Telles (1999) argumenta: “nesta modalidade de pesquisa, os professores são, ao mesmo tempo, agentes e objetos de investigação” (81).

Souza (2014) apresenta que, para os pesquisadores da área, o que geramos em campo não são *dados*, mas *material documentário* que, por sua vez, será um *gerador de dados* (visto que criamos significados a partir deste mesmo material), conforme apresentado na tabela 4:

Tabela 4: Metodologia da pesquisa narrativa.

<i>História</i>	⇒	<i>Narrativa</i>
Descrição/Narração temporal dos fatos;	⇒	Relato reflexivo das histórias previamente narradas;
Participantes <i>contam</i> estórias;	⇒	Pesquisadores <i>escrevem</i> narrativas;
Textos de campo;	⇒	Textos de pesquisa;
O que é coletado;	⇒	Material escrito pós-coleta;
<i>Objeto</i> da pesquisa*	⇒	<i>Método</i> da pesquisa*
Relata/Descreve fatos.	⇒	Constrói significado/Estabelece relações.

Fonte básica dos dados: Telles, 1999. Adaptação e compilação de Souza (2014, p. 47).

* Os participantes relatam histórias e os pesquisadores, a partir da análise desses relatos, escrevem narrativas. Portanto, a história passa a ser o objeto e o método da pesquisa.

Conforme apresentado, os participantes relatam histórias e os pesquisadores, a partir da análise desses relatos, escrevem narrativas. Portanto, a história passa a ser o objeto e o método da pesquisa e, no nosso caso, fomos – num momento – participante e - em outro – pesquisador. Assim sendo, nossa história de vida constituiu a narração temporal dos fatos significativos para nós e, depois de analisada à luz das teorias que comungamos – principalmente das reflexões e respeito das crenças, memórias e intuições, construímos nossa narrativa, isto é, o relato reflexivo de construção de significados de forma a estabelecer relações entre o que foi relatado/descrito.

4 NOSSA NARRATIVA COMO PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO

Visando seguir o estilo mais adequado para a nossa narrativa, bem como registrar a subjetividade envolvida no processo crítico-reflexivo propiciado pela pesquisa participativa, nosso texto, neste item, estará escrito na primeira pessoa do singular.

Minha estreia

Minha trajetória demandou um longo caminho até a conclusão deste meu primeiro, de muitos outros que virão, curso de graduação. Neste sentido, me parece fundamental, para a compreensão da minha trajetória, resgatar o contexto no qual nasci. Dessa forma, me vem à mente o pensamento de Bakhtin (2007), ele nos apresenta que todo homem passa por dois nascimentos: um físico e outro social. Para o filósofo, “o indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte

do todo social (p. 11)”. O pensador russo argumenta que nascer fisicamente não é o suficiente para fazer parte da história.

Segundo o filósofo, “o homem não nasce como organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o primordial” (BAKHTIN, 2007, p. 11). Dessa forma, é necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social: “ele nasce como russo ou francês e, por último, nasce em 1800 ou 1900. Só essa localização social e histórica do homem o torna real e lhe determina o conteúdo de criação da vida e da cultura” (BAKHTIN, 2007, p. 11).

Neste sentido, nasci brasileiro, na década de 1980, mais precisamente nordestino, na periferia da cidade de Campina Grande, filho mais novo de uma família de sete irmãos, e minha mãe mantinha vínculos com uma das profissões mais antigas do mundo. Dessa forma, “ao longo da minha vida as dificuldades sempre foram uma constante, seja com relação as coisas relacionadas aos fatores materiais, assim como fatores ligados a carência afetiva”.

A crença da minha mãe de que o meu futuro dependia da educação

Apesar do meu nascimento social não ter sido o mais propício para as práticas culturais numa sociedade letrada, “nessa realidade, nem boa, nem ruim, mas a minha realidade, existia uma luz no fim do túnel: a percepção da importância da educação por parte da minha mãe”. Talvez reflexo da crença coletiva construída de que o futuro está na educação, ou pelo motivo de não querer para mim as dificuldades que a vida lhe proporcionara por conta de nunca ter sido formalmente escolarizada, Joana, a minha mãe, sempre valorizou muito a minha formação. Ela não poupou esforços para me proporcionar o melhor e, apesar da nossa condição social precária, todo o meu Ensino Médio foi cursado numa escola particular, o colégio Onze de Outubro.

Sempre preocupada em me proporcionar o melhor e em me poupar dos problemas desse mundo, ele acabou me superprotegendo e “Mãe super protetora, como tal, deixou como legado - claro – hábitos não tão ortodoxos, como depender muito dos outros, por exemplo. Mas que, aos poucos, foram sendo desconstruídos pela vida ao longo da caminhada, de uma maneira bem menos amortecida, como ela costumava fazer”.

O meu primeiro contato com a língua inglesa

Nas sessões de reflexão compartilhada, os professores Celso e Fábio me indagaram muito em relação ao meu primeiro contato com a língua inglesa. Infelizmente, fui traído pela memória e não me lembro, “o que vem à minha memória é que era algo sempre muito distante da minha realidade que, para mim, inserido numa realidade muito carente, seria uma meta nunca alcançada”. Minha mãe “não era referência, no entanto, seus olhos refletiam que era possível sim e que eu podia contar sempre com ela”.

Durante os momentos de reflexão compartilhada, me questionei se o fato de eu não me lembrar do meu primeiro contato com a língua inglesa na escola não poderia estar relacionado a forma indiferente como essas experiências de ensinar e aprender inglês na escola pública têm sido promovidas, isto é, quando são promovidas de forma a superar a mera cópia, tradução e memorização do verbo *to be* no presente do indicativo.

Adquirindo um inglês “faz de conta”

Apesar de não conseguir resgatar o momento exato do meu encontro com a língua que um dia será o meu objeto de trabalho, me veio à mente que, “antes de cogitar a possibilidade de aprender inglês, meu contato era sempre no faz de conta: eu ouvia uma determinada música e, munido de um lápis e caderno, eu simplesmente escrevia o que eu estava ouvindo, não havia nenhum nexos no que estava sendo copiado, muito menos estava relacionado à gramática ou algum método de aquisição de uma nova língua, o que importava, naquele tempo, era emitir o mesmo som do(a) cantor(a), fingindo que estava cantando em inglês”.

Inspirado por várias músicas da Whitney Houston³, por *Love by Grace*, da Lara Fabian, dentre outras, eu vivia momentos mágicos em que me sentia cantor, famoso e falante de inglês! Era um inglês de faz de conta, mas que me mostrava que era possível “dominar” esta língua.

³ Whitney Elizabeth Houston foi uma cantora, compositora, atriz, produtora cinematográfica, empresária e modelo norte-americana. É considerada uma das maiores e melhores cantoras de todos os tempos.

Dando um improve no meu inglês “faz de conta”

Finalmente, a minha vontade de falar inglês começou a se materializar para além das “transcrições fonéticas”, sem nenhum critério científico, das músicas que eu ouvia e cantava: “ingressei em um cursinho de inglês, pois me dei conta que as aulas do ensino regular não iriam me tornar um falante da língua que eu almejava aprender. Por alguns semestres, frequentei um curso de inglês no CCAA. Mas, depois, tive que abandoná-lo devido a problemas financeiros. Mais uma vez fui obrigado a abandonar um sonho, ou, pelo menos, deixá-lo adormecido por algum tempo”.

Ao longo dos três anos do curso de inglês no CCAA, “reproduzir o que eu ouvia ganhou um novo aliado, que foi a possibilidade de incrementar um pouco daquilo que aprendi nas aulas de inglês. Era pouco, mas já era bem significativo para mim”.

A crença do saber inglês como chave de acesso, empoderamento e status social

Conforme nos apresenta Almeida Filho (1993) no embasamento teórico que sustenta as nossas reflexões, a Operação Global do Ensino de Línguas é composta por vários agentes e as crenças que os envolvidos têm a respeito do ensinar e aprender irão influenciar profundamente todo o processo. No meu caso, identifiquei basicamente duas crenças positivas, favoráveis ao aprendizado, a primeira, herdada da minha mãe, era a de que estudar era importante e poderia fazer toda a diferença na minha vida. A segunda, pessoal, diz respeito à crença de que “saber inglês, para mim, sempre esteve ligado a empoderamento e status”, ou seja, numa sociedade capitalista e em rede, eu via o inglês como chave de acesso a uma vida melhor e, “por isso, estar fora dessa realidade me deixava um pouco desconfortável” e, ao mesmo tempo, alimentava a minha “vontade enorme de aprender esse idioma”.

Um longo caminho até o curso de Letras-Inglês

O Ensino Médio passou, as escolhas me levaram para caminhos de idas e voltas, perdas e conquistas, muitas vezes sozinho, tantas outras na companhia de amigos que não podiam escolher por mim, mas que me apoiaram da melhor forma possível: “esses caminhos me levaram para o curso de Comunicação Social - Jornalismo e para a

Licenciatura em Geografia, mas que não me deram excitação suficiente para concluí-los”.

Após anos de questionamentos, sem muita esperança de respostas, o que me provocou uma inquietação tão grande que acabei me dando conta do que realmente eu queria fazer: “me dei conta de quanto me completaria voltar a aprender inglês. Mais que isso, cheguei a conclusão de que poderia passar esse conhecimento para tantas outras pessoas que, como eu, se julgavam incapazes de investir em seus sonhos”. Foi assim que decidi cursar Letras-Inglês para seguir a caminhada acadêmica, desta vez sem atropelos, desistências ou imprevistos.

A crença de que no curso de Letras-Inglês não se aprende inglês!

Ao sintetizar as principais características das crenças, Barcelos & Kalaja (2013a) justificam que elas são contextuais, pessoais, experienciais, sociais, cognitivas e construídas em práticas discursivas. Este argumento me parece bastante adequado para minha compreensão e possível (des)construção de que no curso de Letras-Inglês não se aprende inglês!: “Antes do início do curso de Letras, conversando com um amigo que iria começar o curso junto comigo, descobri que na universidade não seria o lugar de aprender inglês, nós iríamos nos profissionalizar como professores, mas a aquisição da nova língua ficaria por nossa conta”. Na sessão de análise reflexiva, me dei conta de que esta crença não era minha, era do meu amigo Nick e, eu acabei, numa prática discursiva, adotando ela para mim.

Barcelos & Kalaja (2013a) relatam, também, que as crenças estão diretamente relacionadas às ações, as orientam, influenciam e; conseqüentemente, também são orientadas e influenciadas por elas. Neste sentido, pude compreender que a minha crença de que o curso de Letras não era o *locus* privilegiado para aprender Inglês influenciou a minha ação de procurar uma escola de línguas: “Diante disso, mais uma vez, entrei num cursinho de idiomas, novamente no CCAA, seis meses antes de começar as aulas na universidade” e, ao mesmo tempo em que a minha crença influenciou a minha ação de procurar um cursinho, as minhas experiências *com, na e pela* língua-alvo na escola de línguas reforçou a minha crença de que na universidade eu aprenderia a ser um bom professor, mas não necessariamente um bom falante daquela língua.

O professor como um mediador da realização de sonhos

Minha (auto)reflexão revela o meu desejo de ser professor e a minha crença nesta profissão como algo prazeroso e com uma função social relevante: “de toda essa consciência do ser professor e fazer a diferença na vida das pessoas, a responsabilidade só aumenta, assim como a vontade de aperfeiçoar-me cada vez mais no inglês e ser um professor melhor, de forma a mediar a realização de sonhos”.

Neste raciocínio, me lembro que Barcelos & Kalaja (2013a) alegam que as crenças podem cumprir uma função importante em auxiliar os educadores na compreensão de si mesmos e dos demais participantes do processo de ensinar e aprender línguas. Nesta linha de raciocínio, visualizo a Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1993) como se fosse um cenário no qual o complexo processo de ensino-aprendizagem ocorre como num palco dinâmico em que professor e alunos alternam o papel de destaque, como protagonistas de um vídeo clipe de interações significativas da língua em uso, rica em sentidos: “durante toda a graduação e até hoje venho aprendendo a respeito da importância de ser professor e o quão significativo pode ser essa profissão na vida das pessoas”.

Barcelos & Kalaja (2003), ao abordar as crenças como dinâmicas, citam que elas estão em constante desenvolvimento, construídas através das relações sociais e situadas de acordo com as nossas experiências, já que elas não habitam nossas mentes de forma fixa e imutável, mas mudam e se transformam de acordo com as nossas interações com o meio.

Dessa forma, é inegável as contribuições que este processo reflexivo trouxe para que eu pudesse compreender quem sou, porque sou como sou e quem é possível eu ser se eu desejar: “Com esse objetivo de concluir a Licenciatura em Letras conquistado e um ciclo completado, é hora de olhar para o horizonte, definir desafios a superar e seguir em busca de novos objetivos, dessa vez com a certeza de que as coisas que aconteceram no passado, mesmo deixando marcas bem profundas, não definirão, de forma negativa, o meu futuro”.

5 CONSIDERAÇÕES

Nosso trajeto, neste artigo, consistiu na busca da construção de um embasamento teórico que nos desse uma maior consciência do fenômeno em observação, ou seja, das crenças, memórias e intuições que permeiam a nossa constituição como professor de inglês - língua estrangeira – em permanente construção.

Dessa forma, nossa pesquisa inscreve-se no campo da Linguística Aplicada, ciência (in)disciplinar, híbrida e heterogênea que busca a compreensão de problemas sociais em que a linguagem tem um papel central.

Com as lentes da LA, buscamos compreender as variáveis dos cenários de aprendizagem de línguas. Para isso, encontramos em Almeida Filho (2005 e 2013), explicações de que estamos diante de um processo complexo, permeado por variáveis múltiplas, e que as diferentes configurações delas propiciam tendências de aprendizagem de tipos muito diversos. Neste sentido, discorremos também a respeito dos vários fatores que incidem na operação global do ensino de línguas.

A partir do apoio teórico da linguística aplicada, estudamos o que são as crenças, suas características e influências no complexo processo de ensino-aprendizagem. Para isso, apresentamos a imensa floresta terminológica que se ocupa de compreender o que nesta pesquisa tratamos como crenças e elencamos algumas das crenças e limitações apresentadas pela literatura em relação a ensinar e aprender inglês na escola pública. Dentre elas, demos ênfase à crença socialmente construída e, de certa forma generalizada, de que na escola pública não se aprende língua estrangeira, como um dos principais entraves.

Antes do contato com a teoria especializada, escrevemos a nossa história de vida, com ênfase em nossa trajetória formativa na e pela língua inglesa. Logo após, fizemos leituras para constituir nosso embasamento teórico, e – conforme sugere a metodologia da pesquisa narrativa – compusemos a nossa narrativa como professor em construção.

Essa experiência nos possibilitou uma maior compreensão crítico-reflexiva do processo de ensinar e aprender línguas. Nos conscientizamos, com os teóricos estudados, que as crenças tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas e, dessa forma, falar a respeito do nosso trajeto formativo significou ouvir a nós mesmos, identificar nossas limitações e potencialidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. “A operação global de ensino de línguas”. In: _____ *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação*. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. Editora Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, M. *O freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- 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. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estudo da Arte. *Rev. 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. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007.
- 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.. Prefácio. In: ZOLIN-VESZ, F. *Crenças sobre ensinar e aprender espanhol: reprodução e manutenção do status quo e da estratificação social*. Campinas: Pontes, 2013c.
- BARCELOS, A. M.F.; KAJALA, P. (eds.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dodrecht: Kluwer, 2003.
- BARCELOS, A. M.F.; KAJALA, P. Beliefs in Second Language Acquisition: Learner. In: CHAPELLE, C. A. (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden: Wiley-Blackwell, 2013a.
- BARCELOS, A. M.F.; KAJALA, P. Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher. In: CHAPELLE, C. A. (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden: Wiley-Blackwell,, 2013b.
- BARCELOS, A.M.F. Explorando crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas em material didático In: SCHEYERL, D. e SIQUEIRA, S. (Orgs.) *Materiais didáticos para*

o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 109-133.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. *In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. P. 179-184.

CELANI, M. A. A.; PASCHOAL, M. S. Z. (Orgs) *Linguística Aplicada*. São Paulo: EDUC, 1992.

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

CONNELLY, M.F. & CLANDININ, D.J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, (1990) 19(5).

DAMIANOVIC, M. C. C. L. O Linguísta Aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem & Ensino* (UCPel), Pelotas, v. 8, p. 181-196, 2005.

DRUMON, Y. Inglês se aprende na escola? *Revista Educação*, Especial Currículo, Edição 191. Disponível on-line: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/191/ingles-se-aprende-na-escola-278806-1.asp>> Acesso em: 28 mar. 2013.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. *In: KALAJA, P. & BARCELOS, A.M.F. (Orgs.) Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

LIMA, D.C. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, v.62, n.3, 1992, p. 307-332.

PAJARES, M. F.. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, v. 66, n.4, 1996, p. 543-578.

ROJO, R. Práticas de letramento em diferentes contextos. *In: Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P.: 95-121.

- SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino* (UCPel. Impresso), v. 10, p. 235-271, 2007.
- SILVA, K.A. “Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos”. SILVA, K.A. (Org.) *Crenças, Discursos e Linguagem* – volume II. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- SOUSA, R. M. R. Q. *Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, USP, 2006.
- SOUZA, Fábio Marques de. *O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial*. Tese (Doutorado em Educação: cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: USP, 2014.
- SOUZA, Fábio Marques de. *Aprender e ensinar línguas num contexto intercultural e colaborativo mediado pelas tecnologias digitais*. Projeto de Pesquisa (Estágio de Pós-Doutorado em Educação: Estudos Culturais da Educação). Programa de Pós-graduação em educação. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2017.
- TELLES, J.A. “A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica” In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 34. Campinas: UNICAMP, 1999.
- WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: CUP, 1996.
- WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 201-229.

APÊNDICE A – História de vida do professor em formação

Um longo caminho até a graduação

Ao longo da minha vida as dificuldades sempre foram uma constante, seja com relação as coisas relacionadas aos fatores materiais, assim como fatores ligados a carência afetiva. Nessa realidade, nem boa, nem ruim, mas a minha realidade, existia uma luz no fim do túnel: a percepção da importância da educação por parte da minha mãe.

Mãe super protetora, como tal, deixou como legado - claro – hábitos não tão ortodoxos, como depender muito dos outros, por exemplo. Mas que, aos poucos, foram sendo desconstruídos pela vida ao longo da caminhada, de uma maneira bem menos amortecida, como ela costumava fazer.

Não me lembro do meu primeiro contato com a língua inglesa, mas o que vem à minha memória é que era algo sempre muito distante da minha realidade que, para mim, inserido numa realidade muito carente, seria uma meta nunca alcançada. A minha mãe não era referência, no entanto, seus olhos refletiam que era possível sim e que eu podia contar sempre com ela.

Antes de cogitar a possibilidade de aprender inglês, meu contato era sempre no faz de conta: eu ouvia uma determinada música e, munido de um lápis e caderno, eu simplesmente escrevia o que eu estava ouvindo, não havia nenhum nexos no que estava sendo copiado, muito menos estava relacionado à gramática ou algum método de aquisição de uma nova língua, o que importava, naquele tempo, era emitir o mesmo som do(a) cantor(a), fingindo que estava cantando em inglês.

Enfim, ingressei em um cursinho de inglês, pois me dei conta que as aulas do ensino regular não iriam me tornar um falante da língua que eu almejava aprender. Por alguns semestres, frequentei um curso de inglês no CCAA. Mas, depois, tive que abandoná-lo devido a problemas financeiros. Mais uma vez fui obrigado a abandonar um sonho, ou, pelo menos, deixá-lo adormecido por algum tempo.

A partir daí, reproduzir o que eu ouvia ganhou um novo aliado, que foi a possibilidade de incrementar um pouco daquilo que aprendi nas aulas de inglês. Era pouco, mas já era bem significativo para mim.

Saber inglês, para mim, sempre esteve ligado a empoderamento e status, por isso, estar fora dessa realidade me deixava um pouco desconfortável e com uma vontade enorme de aprender esse idioma.

O Ensino Médio passou, as escolhas me levaram para caminhos de idas e voltas, perdas e conquistas, muitas vezes sozinho, tantas outras na companhia de amigos que não podiam escolher por mim, mas que me apoiaram da melhor forma possível. Esses caminhos me levaram para o curso de Comunicação Social - Jornalismo e para a Licenciatura em Geografia, mas que não me deram excitação suficiente para concluí-los.

Após anos de questionamentos, sem muita esperança de respostas, o que me provocou uma inquietação tão grande que acabei me dando conta do que realmente eu queria fazer: me dei conta de quanto me completaria voltar a aprender inglês. Mais que isso, cheguei a conclusão de que poderia passar esse conhecimento para tantas outras pessoas que, como eu, se julgavam incapazes de investir em seus sonhos. Foi assim que decidi cursar de Letras-Inglês para seguir a caminhada acadêmica, desta vez sem atropelos, desistências ou imprevistos.

Antes do início do curso de Letras, conversando com um amigo que iria começar o curso junto comigo, descobri que na universidade não seria o lugar de aprender inglês, nós iríamos nos profissionalizar como professores, mas a aquisição da nova língua ficaria por nossa conta. Diante disso, mais uma vez, entrei num cursinho de idiomas, novamente no CCAA, seis meses antes de começar as aulas na universidade. Durante toda a graduação e até hoje venho aprendendo a respeito da importância de ser professor e o quão significativo pode ser essa profissão na vida das pessoas.

De toda essa consciência do ser professor e fazer a diferença na vida das pessoas, a responsabilidade só aumenta, assim como a vontade de aperfeiçoar-me cada vez mais no inglês e cada vez ser um professor melhor, de forma a mediar a realização de sonhos.

Com esse objetivo de concluir a Licenciatura em Letras conquistado e um ciclo completado, é hora de olhar para o horizonte, definir desafios a superar e seguir em busca de novos objetivos, dessa vez com a certeza de que as coisas que aconteceram no passado, mesmo deixando marcas bem profundas, não definirão, de forma negativa, meu futuro.