



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA**

**MARIA CREUSA DE MELLO SILVA**

**IDENTIDADE DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS CRENÇAS DE  
PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

**CAMPINA GRANDE – PB  
2014**

**MARIA CREUSA DE MELLO SILVA**

**IDENTIDADE DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS CRENÇAS DE  
PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

Monografia apresentada ao Curso de Letras, com habilitação em Língua Inglesa, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do título de graduação, sob orientação da professora Ms. Kaline Brasil Pereira Nascimento.

CAMPINA GRANDE – PB  
2014

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.

S586i Silva, Maria Creusa de Mello.  
Identidade docente [manuscrito] : uma análise das crenças de professores em formação inicial / Maria Creusa de Mello Silva. - 2014.  
46 p.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.  
"Orientação: Profa. Ma. Kaline Brasil Pereira Nascimento, Departamento de Letras e Artes".

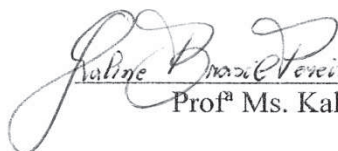
1. Crenças. 2. Formação docente. 3. Construção identitária.  
I. Título.

21. ed. CDD 371.12

MARIA CREUSA DE MELLO SILVA

**IDENTIDADE DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS CRENÇAS DE  
PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

Aprovada em 12 de dezembro de 2014.

 NOTA: 10,0  
Prof<sup>a</sup> Ms. Kaline Brasil Pereira Nascimento/IFPB  
(Orientadora)

Karyne Soares Duarte Silveira NOTA: 10,0  
Prof<sup>a</sup> Ms. Karyne Soares Duarte Silveira /UEPB  
(1<sup>o</sup> Examinadora)

Thiago Rodrigo de Almeida Cunha NOTA: 10,0  
Prof. Esp. Thiago Rodrigo de Almeida Cunha / UEPB  
(2<sup>o</sup> Examinador)

MÉDIA: 10,0

## **DEDICATÓRIA**

A todos os professores e colegas que compartilharam dessa jornada comigo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me abençoado, dado saúde e força para superar as dificuldades.

A Kaline Brasil Pereira Nascimento, por ter aceitado ser minha orientadora, mesmo sem conhecer minha índole como aluna, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções, incentivos e paciência.

Aos professores Ms. Karyne Soares Duarte Silveira e Prof. Esp. Thiago Rodrigo de Almeida Cunha, que tão gentilmente aceitaram meu convite para participarem como examinadores da minha monografia.

A minha mãe Selma, minha irmã Amélia e ao meu esposo Anderson pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

A minha filha Sarah, que chegou para alegrar as nossas vidas. Hoje, a minha vitória também é dela.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

**Obrigada!**

## RESUMO

Segundo Luz (2006), o conhecimento e o entendimento das crenças são fundamentais para que o aluno-professor não se torne um mero repetidor de modelos, mas sim, um conhecedor de caminhos diversos, consciente para fazer escolhas entre eles. Considerando a importância de se investigar as crenças de professores em formação inicial, nesta pesquisa serão abordados aspectos concernentes à construção identitária docente durante o processo de formação docente e se dará através da análise das crenças de professores em formação. A fim de responder alguns questionamentos acerca das influências que as crenças exercem na formação identitária docente, o presente estudo tem como objetivos: i) Investigar as crenças de professores em formação, do 6º período do Curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), acerca da formação docente; e ii) Analisar as implicações dessas crenças para a formação da identidade profissional dos professores investigados. Como suporte teórico, utilizamos as contribuições de Abrahão (2006) e Barcelos (2006), que tratam do ensino e aprendizagem de línguas com foco em crenças, bem como Oliveira e Gomes (2003), com estudos relacionados à formação identitária docente. Quanto à metodologia, a presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, por se tratar de um grupo de pessoas, descritiva, interpretativista, de cunho qualitativo, visto que conta com a descrição dos dados, mediante as reflexões dos alunos-professores investigados, à medida que serão analisados interpretativamente, a partir dos dados contextuais da pesquisa. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados questionários com questões abertas. A partir dos resultados, concluímos que as crenças exercem influência na construção identitária docente e possuem um papel fundamental no construto da prática docente dos alunos-professores. No caso dos participantes desta pesquisa, as crenças demonstram que os professores em formação que já lecionam estão preocupados em aprimorar suas práticas, tendo o estágio como fonte de reflexão e auto-crítica na reformulação de novas crenças. Para os alunos que estão tendo o primeiro contato com a sala de aula, as crenças se mostraram determinantes nas futuras escolhas profissionais.

**Palavras-chave:** Crenças. Formação docente. Construção identitária.

## ABSTRACT

According to Luz (2006), the knowledge and the understanding of the beliefs are essential so that the student-teacher does not become a mere model repeater, but rather, a knower of various patterns, aware of them while making their choices. Considering the importance of investigating teachers' beliefs during the graduation, in this research we discuss aspects to the construction of teachers' identity during their formation are discussed, through the analysis of pre-service teachers' beliefs. In order to answer some questions about the influences that beliefs have on teachers' identity, this study aims at: i) investigating the beliefs of teachers who are in the 6th period of a Language Graduation Course - at *Universidade Estadual Paraíba (UEPB)* concerning the teacher's formation; and ii) analyzing the implications of these beliefs during the formation to the professional identity of the teachers investigated. As theoretical support, we considered the contributions of Abrahão (2006) and Barcelos (2006), for dealing with the teaching and learning of foreign languages with a focus on beliefs, as well as Oliveira and Gomes (2003), with studies related to teachers' identity formation. This study is characterized as a Study Case and also descriptive, interpretative one, besides having a qualitative nature, since it relies on the data description through the analysis of the reflections of the students-teachers investigated, also being analyzed interpretatively from the contextual data of the research. The data was collected through open questionnaires. The results suggest that beliefs have influence in teachers' identity construction and that they have a crucial role in the construct of the teaching practice of student-teachers. Regarding the participants of this study, beliefs demonstrate that the teachers in formation who have already been teaching are worried about improving their practices and for the ones who are still having their first contact with the classroom as teachers, beliefs have proved to be crucial to their future professional choices.

**KEYWORDS:** Beliefs. Teacher's Formation. Identity Construction.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos alunos-professores.....	23
Quadro 2: Perspectivas dos professores em formação (antes e durante a graduação) em relação à profissão.....	32

## LISTA DE ABREVIACÕES

A1	Aluno 1
A2	Aluno 2
A3	Aluno 3
A4	Aluno 4
A5	Aluno 5
A6	Aluno 6
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	12
2.1 Formação Docente.....	12
2.1.1 A relação Teoria e Prática na Formação Docente.....	13
2.1.2 Estágio supervisionado.....	15
2.2 Crenças.....	17
2.2.1 Crenças e Identidade Profissional Docente.....	19
<b>3.METODOLOGIA</b> .....	22
3.1 Tipologia da pesquisa.....	22
3.2 Perfil dos participantes.....	22
3.4 Coleta dos Dados.....	24
<b>4.ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	26
4.1 Importância do Estágio Supervisionado.....	26
4.2 Expectativas dos alunos-professores em relação à profissão.....	31
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	38
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	41
<b>ANEXO</b> .....	44

## 1. INTRODUÇÃO

Discorrer sobre o que acontece no ambiente de sala de aula, sobre várias perspectivas, vem se tornando cada vez mais relevante nos estudos da Linguística Aplicada. Dentre esses estudos, torna-se cada vez mais presentes as pesquisas com foco nas crenças no âmbito do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (SILVA, 2005). Tais estudos promovem a reflexão sobre os papéis dos alunos e professores em sala, como também, sobre as atitudes que estes tomam diante do processo de ensino-aprendizagem em LE.

Dessa forma, elencar e refletir sobre as crenças vivenciadas durante a formação- sejam elas na prática do estágio supervisionado, lecionando em diferentes contextos de ensino ou por outras experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem de LE -possibilita identificar quais crenças são determinantes nas escolhas dos alunos-professores com relação à prática docente. Portanto, acreditamos que, a partir das experiências vivenciadas durante o período de formação inicial, a identidade profissional pode ser reafirmada ou negada.

Considerando a contextualização feita, a presente pesquisa tem como objetivo geral: Analisar crenças de docentes em formação inicial e a relação dessas crenças na formação identitária.

Como objetivos específicos, temos:

i) Investigar as crenças de professores em formação inicial, do 6º período do Curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) acerca da formação docente; e

ii) Analisar as implicações dessas crenças para a formação da identidade profissional dos professores investigados.

Para alcançar os objetivos mencionados, buscamos responder a duas perguntas de pesquisa, a saber: i) Quais as crenças dos professores em formação, que estão cursando o 6º período do curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa – da UEPB, acerca da formação docente?; ii) Quais as influências dessas crenças para a formação da identidade profissional dos professores investigados?

Para tanto, foram aplicados questionários contendo questões abertas e são utilizados estudos e pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas com foco em crenças, tais como Barcelos (2006) e Abrahão (2006), bem como estudos relacionados à formação identitária docente, a partir das ideias defendidas por Oliveira e Gomes (2003), dentre outros.

Para responder às perguntas de pesquisa mencionadas, utilizamo-nos de um estudo de caso por se tratar de um grupo específico de pessoas, bem como da pesquisa descritiva, interpretativista, de ordem qualitativa, visto que os dados serão descritos, a partir das respostas dos professores, bem como serão analisados interpretativamente, a partir da teoria utilizada e dos dados contextuais da pesquisa.

Dessa forma, o presente trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira: a Fundamentação Teórica utilizada para embasar a pesquisa; a Metodologia, que apresenta os passos seguidos para alcançar os objetivos almejados; a Análise dos Dados, que expõe as reflexões dos participantes analisadas mediante o suporte teórico, a fim de responder as perguntas de pesquisa; por fim, as Considerações Finais, com a exposição das conclusões alcançadas.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Fundamentação Teórica está dividida em duas áreas de estudo: Formação de Professores e Crenças. Portanto, este tópico está dividido da seguinte forma: inicialmente, abordaremos um tópico sobre Formação Docente, o qual se divide entre teoria-prática na graduação; bem como o papel do componente curricular Estágio Supervisionado, como ferramenta indispensável no processo de formação inicial. Posteriormente, exporemos uma definição acerca de crenças, bem como sobre as influências que as mesmas exercem na formação identitária docente.

### 2.1 Formação Docente

A formação docente constitui um dos momentos que corroboram para a construção identitária profissional. Nesse momento, os professores são apresentados aos pressupostos teóricos e práticas educacionais que possibilitam aquisição de habilidades e conhecimentos essenciais para a formação de professores. Sendo assim, Bandeira(2006) afirma que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista vinculada a livros, mestres, aulas, conversas entre professores, *internet*, dentre outros. Entretanto, o mesmo acrescenta que a formação depende sempre de um trabalho que envolve o interesse pessoal do indivíduo. Portanto, acredita-se que a formação é concebida tanto a partir das experiências voltadas ao âmbito da educação, como também das motivações intrínsecas aos alunos-professores.

Garcia(1999 *apud* BANDEIRA, 2006) acredita que a formação pode ser compreendida mediante três aspectos: i) formação como função social; ii) formação como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa; e iii) formação como instituição. Esses aspectos fazem referência aos conceitos, procedimentos e atitudes adotados enquanto professor/a através da prática docente, bem como à construção identitária docente, e por fim, às contribuições advindas da instituição formadora, respectivamente.

Esses aspectos são inerentes à formação docente, com a articulação de teoria e prática. Pensando em tais aspectos, faz-se relevante refletir acerca da relação teoria-prática, por se interrelacionarem a todo o tempo no processo de formação docente, assim como exposto na subseção seguinte.

### 2.1.1 A relação Teoria- Prática na Formação Docente

Alguns autores, ao apresentarem suas reflexões acerca da formação docente, apontam para a valorização do saber teórico em detrimento da prática como um ponto negativo no processo de formação inicial. Silva (2009, p. 24), por exemplo, afirma que:

(...) indispensavelmente o professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes à sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o *corpus* teórico, e essa teoria não está sendo socializada aos futuros professores no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido.

A autora expõe a carência de práticas correlacionadas às teorias vistas durante o processo de formação acadêmica. Acredita-se que é na prática – a partir da troca de experiência com os alunos e com outros professores - que o aprendizado de como se tornar um professor é concretizado. Dessa maneira, corroboramos a autora, no sentido de que é necessário que a teoria e a prática não sejam trabalhadas de maneira isolada. Vale salientar, portanto, que ambas se complementam no processo complexo e constante de ensino-aprendizagem.

Azanha (2006, p. 57) defende que “adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico”. A partir dessa assertiva, o autor tece uma crítica à prática meramente aplicacionista de ensino, em que a teoria é concebida como receita pronta. Ou seja, um professor não é constituído de técnicas e estratégias prontas para o uso, nem tão pouco existirá um saber teórico pronto e pleno para cada situação de ensino. Assim sendo, as técnicas em si não são suficientes para o desenvolvimento efetivo do ensino-aprendizagem em sala de aula. Porém, essas técnicas atreladas às ações, bem como à vivência em sala de aula, possibilitam aos futuros professores refletirem sobre as diversas problemáticas enfrentadas no contexto de ensino/aprendizagem, o que possivelmente contribui para a formação de professores mais reflexivos e engajados em suas atividades docentes.

Porém, acreditamos que esses saberes teóricos propõem aos professores em formação inicial refletirem acerca das diversas possibilidades que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, não como regra a ser seguida à risca, mas como forma de conduzi-los

à reflexão diante da ação docente, para que sejam capazes de (re)construí-las mediante as necessidades encontradas.

Essa questão nos faz atentar para a questão defendida por Pimenta e Lima (2005/2006), ao criticarem a prática como instrumentalização técnica, na qual teoria e prática são tratadas separadamente, causando um “empobrecimento das práticas nas escolas”(p.11). Pimenta e Lima(*Ibid*) ainda acrescentam que o exercício de toda profissão, de fato, é técnico, no sentido de requerer a ação, a prática, a partir de instruções, porém, não só de técnicas é composto o trabalho do professor, visto que essas técnicas não são suficientes para a resolução de problemas relacionados ao exercício profissional.

Nesse sentido, é necessário que o professor seja instruído à reflexão constante, quer antes da prática, quer durante, quer após ela, como afirma Schon (2000). Segundo o autor, a reflexão acontece mediante o processo de Ação-Reflexão-Ação, uma vez que a ação que antecede a reflexão é diferente da ação pós-reflexão. Para o professor, as ações pós-reflexão conduzem a práticas distintas da ação que antecede a reflexão, uma vez que a reflexão é o meio que o professor utiliza como forma de avaliação contínua de sua prática docente fomentado no conhecimento que possui acerca da mesma, o que permite que as ações anteriores à reflexão sejam (re)pensadas e/ou aprimoradas.

Enquanto professores é comum nos depararmos com as mais diversas situações de ensino, que envolvem diferentes discentes, pertencentes a diferentes contextos sociais e com necessidades de aprendizagem diversas, nas quais o emprego de técnicas por si só não satisfaria a toda questão enfrentada. Fomentando a assertiva de Schon (*Ibid*) sobre o profissional reflexivo, para obter sucesso em seu contexto de ensino-aprendizagem, é necessário que o professor contemple questões, tais como: qual é o contexto de ensino? Qual o objetivo de ensino da língua nesse contexto? Que habilidades focar a partir dos objetivos traçados? Qual é o perfil da turma em evidência? dentre outras questões, para que, assim, o seu planejamento seja fomentado por ponderações contextuais.

Pimenta e Lima (2005/2006, p.8-12) acreditam que a profissão de professor é uma prática social, compreendida como “ação”, ação que conduz o sujeito em suas atividades profissionais. Em se tratando das teorias, acreditam que são “explicações sempre provisórias da realidade”, servindo como forma de nortear os professores com esquemas para análise e pesquisas, sempre atreladas às práticas e às ações dos sujeitos, entretanto, propensas a serem confrontadas. A partir dessa perspectiva, a teoria não tem lugar de privilégio em detrimento da prática, mas funciona de maneira elucidativa para a prática. Por esse aspecto, afirmamos



que a teoria não é estagnada, pelo contrário, ela pode (e deve) ser questionada, (re)pensada, modificada, adaptada, criticada, a partir das experiências que se tem na práxis em cada situação específica de ensino.

Tal perspectiva distancia-se do posicionamento aplicacionista da teoria, ou seja, da visão de que as premissas teóricas funcionam de modo semelhante a uma receita, a fim de ser seguida tal como se encontra redigida, sendo suficiente para um resultado positivo, eficaz. Nesse processo, a prática não é tida como um algo isolado nem tão pouco as teorias o são, mas as duas caminham juntas, levando a uma ação reflexiva, na qual teorias são atreladas às práticas para que assim, seja possível “caminhar para reflexão, a partir da realidade” (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 13).

Essa realidade é evidenciada através da prática do Estágio Supervisionado, componente curricular que possibilita a inserção de futuros professores em contextos de ensino e que proporciona experiências inerentes à formação docente. Acredita-se que seja através da experiência vivenciada em contextos reais de ensino que professores em formação participam, de fato, do processo complexo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Silva (2009, p. 27), “(...) os modos de se aprender a ensinar ocorrem efetiva e eficazmente quando o professor está em contato com os alunos, com o contexto escolar e na troca com professores mais experientes.” Entende-se, portanto, que é com a troca de experiências reais compartilhadas entre sujeitos que fazem parte do sistema escolar de ensino que formação pode ser de fato mais eficaz, no sentido de propiciar aos futuros professores estarem inseridos em situações reais de ensino. Afinal, ser professor é mais do que a mera exposição de seus conhecimentos em sala, também está atrelado ao ambiente escolar como um todo, estando envolvido nas decisões da escola, colaborando com projetos, trocando experiências e fazendo parcerias com outros professores, corpo técnico e alunos.

Em cursos de licenciatura, como já mencionado, essa prática também é possível por meio dos Estágios Supervisionados, cujo objetivo é proporcionar aos professores em formação um contato com a realidade educacional das instituições de ensino, como apresentado na subseção que segue.

### **2.1.2 Estágio Supervisionado**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) BRASIL (1996), no Art.61, aborda a formação dos profissionais de ensino e entre os seus fundamentos cita a associação entre teoria e prática. Essa associação pode ser promovida através do Estágio Supervisionado, componente curricular obrigatório no curso de Letras - Língua Inglesa. Consta também na LDB(1996), no Art. 65, a carga horária de no mínimo trezentas horas referente à prática de ensino para formação de professores da educação básica.

O Estágio Supervisionado é um componente curricular que visa à inserção do licenciando na prática da docência, devendo conduzir à reflexão através da prática contextualizada (PIMENTA e LIMA, 2005/2006). A UEPB - universidade da qual os participantes da pesquisa fazem parte - propõe a prática de estágio em 3 semestres: Estágio de Monitoria I e Estágios de Regência II e III, abrangendo o ensino fundamental II e ensino médio em escolas públicas estaduais. No Estágio I, os alunos-professores observam criticamente aulas de outros profissionais, a fim de refletirem criticamente sobre a prática docente. Nos Estágios II e III, esses professores em formação têm a oportunidade de lecionar em escolas regulares públicas, refletindo e criticando sua própria prática.

Pimenta e Lima (2005/2006, p. 13) consideram que o estágio é “uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das atividades nelas praticadas.” Dessa forma, o Estágio Supervisionado permite ao aluno estagiário o contato com sua futura profissão, compartilhando as diversas experiências que os contextos de ensino lhes propiciam. Tais experiências podem contribuir significativamente no processo de formação docente. Roesch (1996, p. 21) acrescenta que “o estágio curricular não é simplesmente uma experiência prática vivida pelo aluno, mas uma oportunidade para refletir, sistematizar e testar conhecimentos teóricos e ferramentas técnicas durante o curso de graduação”. Tais aspectos possibilitam a formação de profissionais reflexivos e em constante aprendizado. É importante ressaltar que vários alunos do curso de licenciatura já têm experiência de ensino mesmo antes da graduação ou do estágio em si. Ainda assim, o estágio é importante para esses profissionais, como uma oportunidade de rever suas práticas a partir da observação da prática do outro, que pode gerar uma reflexão auto-crítica.

Acreditamos que desde a primeira prática de estágio, os alunos já têm a oportunidade de um amadurecimento profissional, a partir da experiência no estágio de monitoria, cujo objetivo é conduzir o professor em formação a despertar o interesse pela docência através da cooperação entre estagiários e o corpo docente das escolas participantes e cooperadoras do estágio. Além disso, é nesse momento que o estagiário compreenderá o seu papel

crítico/social no magistério(FLORIANO, 2013). Destacamos, a seguir, uma reflexão de Floriano (op. cit., p.125) acerca do estágio de monitoria, visto que a experiência em estágio dos participantes da pesquisa é a de estágio de monitoria.

[...] o estágio de monitoria baseado em uma concepção crítico reflexiva da teoria e prática, funcione como uma mola motivadora na formação inicial de professores de língua inglesa, levando-os a (re) construção de crenças e identidade profissional, além de motivar esses estagiários à prática da docência em vários contextos educacionais, entre eles o da escola pública.

Essa perspectiva destaca o quão importante e necessário é o componente curricular Estágio Supervisionado, pois é durante esse processo que o professor em formação tem a oportunidade de familiarizar-se com o ambiente escolar. Esse é um dos momentos da construção identitária, no qual as crenças advindas das experiências anteriores poderão ser confrontadas e/ou enfatizadas conduzindo a uma (re)construção dessas e da identidade profissional, o que possivelmente influenciará nas práticas docentes dos futuros professores, interferindo no que e onde ensinar, ou até nas suas decisões profissionais, conduzindo-os ou não à prática do magistério.

Entendemos que essas construções identitárias estão relacionadas à forma como o professor em formação inicial percebe a profissão, como o mesmo concebe a língua, o ensino, a prática durante o estágio, ou seja, suas crenças interrelacionam-se à identidade que os mesmos assumem. Pensando na relevância do tema, a seção que segue diz respeito às crenças.

## **2.2 Crenças**

Os estudos envolvendo a área de crenças vêm tomando um espaço relevante nas pesquisas referentes à prática e reflexão dos professores de LE. Segundo Garbuio (2006, p. 87), “suas contribuições são consideradas positivas e essenciais, pelo fato de poderem influenciar e, possivelmente, melhorar o processo de ensino/aprendizagem”. Portanto, o estudo sobre crenças possibilita que os professores reflitam sobre suas práticas de ensino, e assim, possam aprimorá-las, influenciando de forma qualitativa no processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Barcelos (2001, p. 72), não se tem uma definição única para o termo crenças, porém, “elas podem ser definidas como opiniões, ideias que os alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”.

Na definição apresentada por Harvey (1986 *apud* MORAES 2006, p. 204), crenças são “representações individuais da realidade que tem validade suficiente, verdade, ou credibilidade para guiar pensamento e comportamento”. Silva (2005, p. 77), por sua vez, expõe que as crenças referem-se a:

Ideias ou conjuntos de ideias (...). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são estas ideias que tanto os alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo.

Considerando as definições apresentadas, utiliza-se aqui uma definição operacional de crenças, sendo:

Opiniões e ideias que os sujeitos têm acerca do ensino-aprendizagem de línguas e que se (re)formulam, mediante experiências cotidianas, possuindo validade suficiente para guiar as ações e os pensamentos dos sujeitos.<sup>1</sup>

No que se refere à formação docente, Luz (2006) cita que das diversas pesquisas feitas em relação a crenças e formação docente, um ponto que se encontra em maior destaque é a importância que as crenças exercem no processo dessa formação. Dessa forma, acredita-se que é através das crenças, opiniões e ideias que os alunos formandos têm acerca do processo de ensino/aprendizagem de LE, embasadas especificamente nas experiências proporcionadas durante o processo de formação docente, que se constitui parte da formação identitária.

Barcelos (2004, p.132) defende que as crenças não são apenas um conceito cognitivo, mas também são tidas como sociais, “porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. Essas crenças são capazes de guiar as ações dos indivíduos e assim contribuir na formação das crenças de outros indivíduos, que estejam ou não compartilhando o mesmo ambiente. Dessa maneira, as crenças se apresentam em constante dinamicidade, sofrendo e exercendo influências.

---

<sup>1</sup>Conceito operacional de crenças formulado por nós, a partir das assertivas dos autores mencionados.

De acordo com Barcelos (2006, p.20), “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem”. Ou seja, elas são parte integrante do processo de formação inicial e têm um papel tão relevante quanto qualquer outro aspecto que esteja relacionado ao processo de ensino- aprendizagem de línguas.

Ainda segundo Barcelos (2006), as crenças podem ser consideradas como instrumentos disponíveis, podendo ser externadas, ou não, dependendo da situação ou pessoas que interagem conosco. Portanto, refletir sobre as crenças de alunos-professores, durante e após o processo de formação, possibilitará ao professor questionar mais sobre suas práticas de ensino e utilizar essas crenças como instrumentos de reflexão, o que contribui tanto para um melhor gerenciamento da sala de aula e das aulas, quanto para a vida profissional.

Na subseção que segue abordaremos acerca das crenças e das influências que as mesmas podem exercer na formação da identidade profissional docente.

### **2.2.1 Crenças e Identidade Profissional Docente**

Dentre os conceitos acerca da identidade, optamos pela ideia defendida por Hall (2005, p. 108), que define identidade “como aquela que foge da norma do indivíduo uno e passa a ser considerada como algo construído entre o indivíduo e o social, de maneira multifacetada e em constante fluxo de (re)construção”. Consideramos, assim, que a identidade profissional docente depende da transferência de saberes que podem ser vivenciadas durante o processo de formação inicial, sejam elas através do contato com os professores em sala, com colegas de curso ou participando das diversas atividades de pesquisa, extensão e estágio, oferecidas no decorrer do curso ou, até mesmo, em situações extra mundo acadêmico, mas que relacionadas diretamente às questões educacionais são capazes de construir e reconstruir, de forma contínua, a identidade desses indivíduos.

As crenças são capazes de influenciar na formação dessa identidade, visto que elas se complementam, pois assim como afirmam Lave e Wenger (1991 *apud* BARCELOS, 2004), a aprendizagem e a identidade não se separam, ou seja, o ato de aprender envolve construção identitária, e, conseqüentemente, as crenças, visto que somos aquilo que acreditamos.

Oliveira e Gomes (2003, p.4) acrescentam que:

A identidade do professor corresponde aos seus valores e crenças, os quais consideram em relação ao aluno, a escola e a educação. (...) a identidade profissional do professor precisa ser entendida como a combinação de fatores inerentes à pessoa: desejo, vontade, dedicação e fatores externos que otimizam a vontade de ser professor: formação e condições de trabalho adequados.

Como citado, diversas são as condições para a formação da identidade profissional e dentre eles as crenças, experiências e conhecimentos sobre o ensino e o sistema de ensino atrelado ao desejo, vontade e dedicação do professor podem possibilitar a consolidação dessa identidade. Assim também, existe a possibilidade de reconstruí-la quando nos deparamos com as inúmeras dificuldades encontradas na profissão. Algumas questões são elencadas por Corsini (2013), tais quais: desprestígio profissional, más condições de trabalho, violência, baixos salários, dentre outros, como motivos muito utilizados para não se optar pela carreira de professor ou até mesmo desistir dela.

Como exemplo, um relato, intitulado Narrativa 14, de um jovem e suas experiências negativas no estudo de língua inglesa na escola pública. Tais experiências geraram sentimentos de mudanças que o conduziram a encontrar novos meios de aprendizagem da língua e, por fim, se tornar um professor de língua inglesa. Em um dos momentos de seu relato, temos o seguinte depoimento:

e agora estou num curso de pós-graduação em nível de especialização em língua inglesa, à espera de uma oportunidade de ingressar como professor de inglês em escolas públicas e fazer o possível para realmente proporcionar, ao menos, uma aprendizagem básica àqueles que vierem a ser meus alunos de inglês. (LIMA, 2011, p.14)

De acordo com Cruz e Lima (2011, p. 192), “toda essa experiência negativa gerou no aluno um efeito não esperado; ao contrário de uma antipatia, acabou por motivá-lo e provocá-lo, a ponto de ele querer se tornar professor de inglês, para fazer algo diferente”. Ou seja, não só as experiências positivas com a língua e a educação conduzem os indivíduos à escolha da profissão, eles também podem ser movidos pelo desejo de mudança, a partir das experiências negativas.

Existem também agentes motivacionais que surgem de experiências com professores engajados com a educação. Segundo Cruz e Lima (2011, p. 192), acerca da experiência do aluno supracitado, “a referência que o aluno tem de um professor capacitado é, por si só, elemento de motivação para o aprendiz”. Acreditamos que o profissional capacitado

para envolver o aluno em suas aulas e que é comprometido com a educação provavelmente se tornará referência para seus alunos, instigando-os não só à aprendizagem, mas podendo também instigá-los a seguir a mesma carreira profissional.

A seguir, serão apresentados os caminhos metodológicos seguidos ao longo desta pesquisa.

### **3. METODOLOGIA**

Neste tópico, apresentaremos o percurso metodológico seguido para a realização da pesquisa. Dessa maneira, serão apresentados: i) a tipologia da pesquisa; ii) o perfil dos participantes; e iii) a coleta dos dados, envolvendo o instrumento de coleta, bem como a abordagem das crenças utilizada para a análise dos dados.

#### **3.1 Tipologia da pesquisa**

A presente pesquisa é um estudo de caso, bem como descritiva e interpretativista, de cunho qualitativo. Segundo Ribas e Fonseca (2008): A pesquisa de estudo de caso baseia-se no estudo de uma realidade específica que pode ser: uma instituição, comunidade, família, grupo reduzido de pessoas ou um único indivíduo e a análise baseia-se na relação com as teorias existentes.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, pois conforme Gil (1994 *apud* MOREIRA e CALEFFE, 2008), tem como objetivo descrever as características de populações ou fenômenos e os dados são coletados através de questionários ou observação sistemática. Ademais, a pesquisa é também interpretativista, visto possibilitar ao pesquisador analisar, interpretar e atribuir significados aos dados (MOREIRA e CALEFFE, 2008). Na presente pesquisa, por exemplo, os dados não serão apenas descritos, mas também interpretados à luz do contexto, bem como do suporte teórico utilizado.

Portanto, a presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, que se constitui mediante a coleta de dados descritivos através da interação entre o pesquisador e o objeto de estudo (NEVES, 1996). Além disso, segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 73), a pesquisa de cunho qualitativo “(...) explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser descritos numericamente”. No caso da presente pesquisa, dados numéricos por si não respondem aos questionamentos levantados, por isso, a pesquisa de caráter qualitativo é utilizada, no sentido de investigarmos holisticamente todos os aspectos contextuais possíveis.

#### **3.2 Perfil dos participantes**



Os participantes da pesquisa são alunos do 6º período do curso de Letras, com habilitação em Língua Inglesa pertencentes à Universidade Estadual da Paraíba, da cidade de Campina Grande, PB.

Na tabela abaixo, segue o perfil apresentado pelos alunos-professores investigados:

NOME	IDADE	SEXO	OCUPAÇÃO
A1	ENTRE 22 E 28	MASCULINO	PROFESSOR
A2	ENTRE 18 E 21	MASCULINO	ESTUDANTE
A3	ENTRE 18 E 21	MASCULINO	PROFESSOR
A4	ENTRE 18 E 21	FEMININO	BOLSISTA
A5	ACIMA DE 29	FEMININO	-
A6	ENTRE 18 E 21	MASCULINO	ESTUDANTE

*Quadro 1: perfil dos alunos- professores.*

Como pode ser observado na tabela acima, fazem parte da pesquisa seis alunos que estão cursando o 6º período do curso de Letras- Língua Inglesa- noturno, da UEPB. A escolha da turma se deu pela disponibilidade dos alunos a participarem da pesquisa. Inicialmente, o foco seria uma turma concluinte, visto que os alunos já contariam com a experiência dos estágios de monitoria e regência, porém, não obtivemos êxito com a participação dos alunos. Dessa forma, partimos para a coleta de dados com a turma, cujo perfil está traçado no quadro 1, que ainda não haviam cursado a disciplina estágio supervisionado II, fato que nos orientou a ter um olhar mais voltado para a pertinência do estágio de monitoria, cujo objetivo é conduzir o professor em formação a despertar o interesse pela docência através da cooperação entre estagiários e o corpo docente das escolas participantes e cooperadoras do estágio (FLORIANO, 2013).

Quatro desses seis alunos têm idades que variam entre 18 e 21, 1 com idade entre 22 e 28, e apenas 1 dos participantes tem acima de 29 anos. Quatro deles são do sexo masculino e duas do sexo feminino.

Os alunos-professores apresentam realidades e experiências distintas. Com relação à ocupação, dos 5 que responderam a questão, 2 (A2 e A6) declararam que apenas estudam, 2 (A1 e A3) estudam e já trabalham na área - A1 há 4 anos e A3 há 3 anos - e 1 (A4) é estudante e bolsista, na área de pesquisas voltadas ao âmbito da educação. A apresentação

desse perfil aponta para um grupo heterogêneo, com suas experiências particulares, concernentes à trajetória acadêmica, fato que nos auxiliará na análise dos dados, posteriormente, visto que tais vivências refletem em como as crenças são construídas e consequentemente, influenciam nas escolhas dos indivíduos.

### 3.3 Coleta de dados

Na coleta de dados foram aplicados questionários abertos (vide anexo), que, segundo Abrahão (2006, p. 221) “(...) têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças, e opiniões dos informantes”. O questionário aplicado aos professores em formação contém perguntas com a finalidade de obter informações acerca do perfil dos professores em formação, tais como perguntas relacionadas à formação docente.

Na presente pesquisa faremos menção às reflexões dos alunos formandos do curso de Letras - Língua Inglesa. Estes dados serão compostos de: reflexões, críticas, opiniões e ações advindas das experiências que esses alunos vivenciam e que refletem no processo de formação docente.

Por nossa pesquisa estar relacionada à área de crenças, utilizaremos como metodologia uma das abordagens descritas por Barcelos (2001), que divide o estudo de crenças em três grandes abordagens, a saber: a normativa, a metacognitiva e a contextual.

Na abordagem normativa, os indivíduos possuem conceitos pré-estabelecidos acerca da aprendizagem, conceitos que influenciam em suas abordagens relacionadas ao ensino ou às suas capacidades de aprendizagem. Os dados são coletados através de questionários do tipo *Likert-scale* que, de acordo com Barcelos (2001), contém afirmações pré-estabelecidas pelos pesquisadores, que vão desde “eu concordo inteiramente” até “eu discordo inteiramente”. Nessa abordagem as ações não são investigadas.

A abordagem metacognitiva, de acordo com Wenden (1987 *apud* BARCELOS, 2001), tem como pressuposto implícito a constituição do conhecimento metacognitivo dos alunos através de suas “teorias em ação”, possibilitando que eles reflitam sobre o que fazem, podendo, assim, desenvolver a aprendizagem. Segundo Abrahão (2006, p. 220) “o foco volta-se para a identificação das crenças como algo estável (...)”. Wenden (1987 *apud* BARCELOS, 2001, p. 79) acrescenta “estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes têm como linguagem, aprendizagem, e aprendizagem de línguas”. Abrahão (2006) adiciona que este tipo de pesquisa sobre crenças não só está voltada à aprendizagem, mas, também ao

ensino. Nesta abordagem, os dados podem ser adquiridos através de questionários abertos, auto-relatos e entrevistas semi-estruturadas, e estes dados são analisados mediante seu conteúdo. As ações dos sujeitos não são investigadas, porém, sugeridas e discutidas através da fala dos participantes.

Por fim, a abordagem contextual, de acordo com Barcelos, (2001, p. 82) “(...) não tem como generalizar sobre crenças, mas compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos”. Nessa abordagem as ações são objetos de pesquisa dentro do contexto no qual os participantes atuam. Os dados são coletados através de entrevistas e observações de sala de aula.

Escolhemos para a nossa investigação a Abordagem Metacognitiva, pois, encaixa-se melhor aos nossos objetivos de pesquisa. Tal abordagem nos permitirá compreender as crenças dos participantes da pesquisa, através da análise de suas reflexões acerca das práticas de ensino e aprendizagem de LE apresentadas por eles nos questionários. Na abordagem metacognitiva, a relação entre crenças e ações é vista como “(...) bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua” (BARCELOS, 2001, p. 17).

A análise dos dados apresentados foi dividida em duas categorias, a saber: 1- Importância do estágio supervisionado; 2- Expectativas dos alunos-professores em relação à profissão. Tais dados serão expostos e analisados na seção que segue.

## 4. ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa se propôs a investigar as crenças de professores em formação, a fim de refletir acerca da formação inicial, analisando que influências essas crenças podem exercer na formação da identidade profissional dos professores investigados.

Para alcançar os objetivos expostos, foram investigadas as respostas de 06 questionários de professores em formação, pertencentes ao sexto período do curso de Letras-Inglês da UEPB. Nos questionários, buscou-se verificar, dentre outras questões, as crenças dos alunos em relação ao curso de Letras - Habilitação Língua Inglesa - tanto antes como durante a graduação.

Alguns temas presentes nos questionários foram selecionados e serão analisados à luz das informações contextuais dos participantes, bem como da teoria apresentada na pesquisa. Dessa maneira, a análise dos dados está categorizada da seguinte forma: 1) Importância do Estágio Supervisionado; e 2) Expectativas dos alunos-professores em relação à profissão.

Para melhor organização dos dados, os participantes da pesquisa serão chamados de A1 (aluno 1); A2 (aluno 2)<sup>2</sup>, e assim sucessivamente.

### 4.1 Importância do Estágio Supervisionado

Uma das perguntas presentes no questionário é: “De que forma a disciplina Estágio Supervisionado influenciou na sua formação profissional? Mediante essas experiências, você se sente preparado para ensinar? Comente.” Vale salientar que os alunos participantes da pesquisa estão no 6º período do curso, tendo cursado apenas a disciplina Estágio Supervisionado I, ou seja, momento para discussão de aspectos teóricos, bem como para a monitoria em contexto de escolas regulares públicas. Dessa forma, a primeira experiência de ensino para alguns ocorrerá apenas no semestre seguinte. No entanto, entendemos que a experiência dos alunos-professores durante o primeiro estágio pode influenciar em sua construção identitária, seja para se reafirmar na profissão, seja para decidir não exercê-la.

Para A4:

---

<sup>2</sup>Por questões éticas, os nomes dos participantes da pesquisa não serão expostos.

Me ajudou no sentido de saber melhor o que ensinar e que direção desejo tomar para meu futuro. Dependendo do contexto, acredito que me sinto pronta para ensinar, apesar da falta de experiência em sala de aula. Apenas um pouco insegura em relação a colocar certos teóricos em prática e se realmente vou cumpri-las de forma efetiva, mas sei que buscarei sempre melhorar e dar o melhor de mim no que estou fazendo<sup>3</sup>.

Para A6:

Eu saí da teoria para a prática. Vi quais são os desafios de ensino. Me sinto preparado, sim, pois, acredito que serei um bom professor, pois tenho facilidade de ensinar e estratégias de ensino, que acredito que irão funcionar.

Ao responderem sobre o Estágio Supervisionado, dois dos participantes apresentaram uma distinção entre teoria e prática, a partir de uma perspectiva dicotômica. Eles trazem consigo a crença de que teoria e prática são trabalhadas de maneira dissociada. Esse aspecto pode ser observado em trechos como “[...] colocar certos teóricos em prática” (A4); “Eu saí da teoria para a prática” (A6). Nesse sentido, os alunos-professores compreendem que todas as outras disciplinas que antecederam o Estágio Supervisionado foram momentos para a teoria em si, de forma que o Estágio Supervisionado seria o momento de “colocar em prática” o que antes fora visto em teoria.

No caso de A6, o Estágio foi o momento no qual ele pôde pôr as teorias em prática, o que nos faz crer que, na visão do participante, as teorias fazem parte da preparação, no ambiente universitário e que a prática está relacionada à sala de aula. Acerca dessa visão dicotômica, Pimenta e Lima (2005/2006) afirmam que, por vezes, esse posicionamento revela um olhar que separa as disciplinas da grade curricular entre teóricas e práticas. Acerca dessa perspectiva, a autora tece uma crítica, afirmando que todas as disciplinas são ao mesmo tempo ‘teóricas’ e ‘práticas’. As autoras (op. cit.) acrescentam que todas as disciplinas da grade curricular dos cursos de formação de professores contribuem para a formação profissional, oferecendo conhecimentos para esse processo, possibilitando que os alunos-professores, mesmo os que ainda não lecionam, atentem para as questões relacionadas ao ensino, analisando-as e criticando-as.

---

<sup>3</sup>As respostas dos participantes estão expostas da maneira que foram escritas, não havendo alterações de questões de escrita, pontuação, bem como de outros aspectos linguísticos.

Acredita-se, a partir desse posicionamento, que os professores em formação sejam oportunizados, levados a refletir sobre a prática docente, além de agir criticamente, propondo alternativas para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, sendo capazes de (re)construir suas crenças a partir de suas experiências.

No caso dos professores mencionados (A4 e A6), vale salientar que os mesmos ainda não tiveram a experiência de ensino, fato que parece ter implicado na dissociação entre teoria e prática, visto que, as experiências de ensino que esses alunos (A4 e A6) têm são advindas do primeiro estágio supervisionado - de monitoria. Dessa forma, podemos inferir que a vivência da prática pedagógica é indispensável para que o professor em formação conceba, compreenda a teoria e prática como indissociáveis, sendo uma indispensável ao desenvolvimento da outra.

Ademais, essa percepção que os alunos têm acerca da teoria e prática, segundo Pimenta e Lima (2005/2006), pode ser o reflexo do reducionismo dos estágios a perspectivas voltadas à prática como instrumentalização técnica, fato que “(...) expõe os problemas na formação profissional docente” (p.11). Tal percepção dissociativa entre teoria e prática pode, também, resultar em um empobrecimento das práticas nos contextos de ensino, visto que o posicionamento de “colocar em prática” o que se apresenta pronto (teoria) pode gerar a ideia de que essa teoria não pode ser questionada, modificada, (re)pensada, criticada, apenas aplicada.

Não obstante, Lüdke (2009 *apud* FLORIANO, 2013, p. 119) propõe que o estágio deve representar uma oportunidade de “articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática, ambas indispensáveis à formação do futuro professor”. Ou seja, é importante que a prática do estágio seja entendida pelos alunos em formação como uma forma de refletir acerca da teoria e prática, a ponto de proporcionar aos mesmos a oportunidade de perceber que não existe uma dissociação entre elas, mas que se complementam.

No caso dos outros participantes, os mesmos expuseram em suas respostas que o Estágio Supervisionado serve, também, como forma de reflexão, tanto no modo como o professor deve agir em sala, quanto acerca dos problemas enfrentados pela educação pública, como também das pretensões futuras com relação à profissão.

Em seu depoimento, A1 afirma:

Como já estou na prática do ensino de língua inglesa, e realizei estágio em um contexto aproximado ao que leciono, essa experiência representou uma reflexão sobre a situação em que o ensino público se encontra, no qual os diversos fatores como

alunos indisciplinados; professores tradicionalistas ou descompromissados, acabam interferindo significativamente no processo de ensino.

Para A3:

Eu procurei encaixar alguns aspectos que o professor, da escola onde eu estagiei, utilizou com o que não vinha dando certo em minhas aulas, por exemplo: tentei mudar a minha postura em sala de aula e ser mais maleável com os alunos sendo um pouco menos rígido.

Para A4:

Me ajudou no sentido de saber melhor o que ensinar e que direção desejo tomar para meu futuro. Dependendo do contexto, acredito que me sinto pronta para ensinar, apesar da falta da experiência em sala de aula.

Como pode ser percebido nas respostas dos alunos-professores, o estágio supervisionado é concebido por A1, A3 e A4 como fonte de reflexão. Para A1, foi o momento de refletir acerca do ensino público, suas limitações e como isso afeta o processo de ensino. Portanto, o Estágio Supervisionado serviu como ferramenta de reflexão para o aluno em formação, assim como defendido por Pimenta e Lima (2005/2006). A partir dessa percepção, o aluno-professor pode refletir criticamente acerca da prática pedagógica de outro professor (prática comum em estágio de monitoria), bem como acerca da sua própria prática pedagógica presente (necaso dos que já lecionam) ou ainda sobre sua prática futura (no caso dos que ainda lecionarão).

No caso de A3, a auto-criticidade e a autorreflexão estiveram presentes. A prática do outro professor a fez refletir sobre sua própria prática, de forma que ela pôde realizar uma auto-crítica, a partir da observação da prática do outro, a fim de aprimorar sua conduta como professora. No questionário respondido, A3 afirma ter experiência de ensino de 3 anos, tanto na rede particular quanto na rede pública de ensino.

Mediante a minha, Maria Creusa, experiência como aluna de Letras, é comum que alunos com experiência de ensino tendam a considerar o estágio desnecessário a eles, tecendo comentários como: “já tenho experiência de ensino, logo, o estágio supervisionado é desnecessário!” Tais questões nos levam a inferir que o estágio, para alguns alunos-professores com experiência, é uma disciplina da grade curricular cuja nota atribuída é a única coisa que importa.

Contudo, as experiências relatadas nos questionários dos alunos-professores com experiência (A3 e A4) nos mostram o contrário. A postura adotada por A3, de refletir acerca da sua prática durante o estágio, apesar da experiência de ensino de 3 anos, reforça a ideia de que a identidade está em constante modificação e é reforçada mediante as experiências em diferentes contextos, de forma que o estágio serviu como um instrumento pedagógico para reflexão. Dessa maneira, a disciplina Estágio Supervisionado é pertinente não apenas para os professores em formação que ainda não tiveram experiência de ensino, mas também para os professores em formação que possuem experiência, com vistas a reafirmar ou desconstruir (no sentido de modificar) certas práticas pedagógicas.

De acordo com Floriano (2013, p.120), o estágio supervisionado de monitoria pode contribuir para que haja uma (re)construção das crenças influenciando na formação identitária:

Desta forma, o estágio supervisionado, aqui mais especificamente o de monitoria que tem como foco tanto a sala quanto a própria escola, vem para desestruturar as possíveis crenças já existentes nos estagiários, sejam eles em formação inicial ou já profissionais docentes, e partindo dessas (re)construções das crenças, possivelmente haverá uma (re) construção identitária.

A3, quando questionado se está preparado para lecionar, forneceu a seguinte resposta: “Acredito que sim, embora, eu tenha que melhorar. Todo mundo tem que ter um ponto de partida, e temos que partir do pressuposto que ninguém nasce aprendido”. Dessa forma, o estágio de monitoria, nesse caso, serviu como mola motivadora durante a formação inicial, como também, contribuiu para a formação da identidade docente, através das reflexões feitas pelos alunos-professores acerca da prática docente.

Assim também A4, apesar de ter 4 anos de experiência na educação, relatou que o estágio supervisionado auxiliou nas suas escolhas tanto em sala, quanto sobre o futuro como professor, afirmando: “Me ajudou no sentido de saber melhor o que ensinar e que direção desejo tomar para meu futuro”. Roesch (1996) afirma que o estágio é a oportunidade que os alunos em formação têm de refletir, sistematizar e testar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação. Temos como exemplo o exposto por A4, ao afirmar que o estágio o ajudou na decisão do que ensinar. A reflexão acerca do que foi vivenciado possibilitou a A4 refletir sobre os rumos profissionais no futuro, visto que, embasado na experiência do estágio, na rede pública de ensino, A4 acredita que dependendo do contexto de ensino, ela está apta para lecionar. Apesar de não explicitar de que contexto se trata, ao mencionar “o melhor



contexto de ensino”, a tomada de posição de A4 revela que a experiência vivenciada durante o estágio supervisionado colabora para a construção identitária do profissional, inclusive sobre do contexto/perfil de ensino em que insere, de maneira mais adequada.

A reflexão é um ponto relevante na formação docente. De acordo com Pimenta e Lima (2005/2006), as técnicas em si não são suficientes para a resolução de problemas relacionados ao exercício profissional. Ademais, como afirma Schön (2000), é necessário que o profissional reflita antes, durante e depois de suas ações. Segundo o autor, a reflexão acontece no processo de Ação-Reflexão-Ação, de forma que a ação última é significativamente diferente da ação primeira, visto estarem intermediadas pela reflexão. No caso do professor, a reflexão acerca da ação anterior leva a práticas posteriores distintas, em que as primeiras práticas foram questionadas, (re)pensadas, problematizadas, modificadas ou mantidas (a partir de um olhar crítico).

As considerações feitas pelos alunos-professores apresentam-nos as crenças em constante (re)formulação, assim como afirma Silva (2005). Harvey (1986 *apud* MORAES, 2006) acrescenta que as crenças têm credibilidade suficiente para guiar pensamentos e comportamentos, levando-nos a crer que as crenças que os alunos trouxeram antes do estágio influenciaram nas ações/pensamentos desses alunos, de maneira que, as reflexões feitas sobre dessas ações/pensamentos interferiram na elaboração de novas crenças (RICHARDSON, 1996 *apud* BARCELOS, 2006), possibilitando, assim, uma (re)construção identitária. Por exemplo, A3, ao citar que mudou sua postura perante os alunos, acredita ser essa prática mais eficiente do que a usada por ele antes do estágio. Ou seja, a reflexão acerca da própria prática, considerando a prática do outro professor, provocou mudanças na própria práxis.

#### **4.2 Expectativas dos alunos-professores em relação à profissão**

Inicialmente, serão expostas algumas das perspectivas dos alunos-professores em relação ao curso de Letras - Língua Inglesa, tanto antes quanto durante a graduação, para assim, analisarmos interpretativamente suas crenças. Esses aspectos puderam ser analisados através dos seguintes questionamentos: 1) Que motivos te levaram a optar pelo curso de Letras - Língua Inglesa? 2) Quais foram suas expectativas ao ingressar no curso de Letras-

Língua Inglesa? E atualmente: quais são suas expectativas com relação à profissão? Essas perguntas nos proporcionaram perceber diferenças e/ou semelhanças das crenças dos alunos antes e durante a vivência do curso.

Agrupamos, no quadro abaixo as respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa:

	Expectativas antes de ingressar no curso	Expectativas durante o curso
A1	Um interesse enorme pela aprendizagem do idioma e por uma identificação com a prática do ensino.	Apesar de estar fazendo o que gosto, os problemas que surgem diariamente acabam causando um desejo de ingressar em outras áreas, sejam elas melhor remuneradas ou com menor quantidade de conflitos.
A2	Queria aprender outro idioma. Esse foi o primeiro motivo, mas antes de começar um amigo me falou que a gente não ia aprender inglês na faculdade, nós iríamos aprender a como ser um professor. Daí entrei num curso de idiomas seis meses antes de começar a graduação.	Mesmo escutando diversos depoimentos de pessoas que falam negativamente desta profissão, eu ainda quero ser professor de Inglês.
A3	Eu escolhi o curso de letras Inglês por conta de duas professoras de Inglês que eu tive: prof <sup>a</sup> X e prof <sup>a</sup> Y, elas foram realmente a minha inspiração para a escolha do curso.	E atualmente eu acredito que uma bela, mas trabalhosa profissão, mas acredito que um dia ela se transformará em uma profissão bem mais valorizada.
A4	Realização pessoal. Sempre gostei de estudar idiomas e língua inglesa principalmente.	As minhas expectativas eram de me aprofundar no conhecimento da língua e me tornar uma possível tradutora/professora de Inglês. Atualmente, em relação a profissão de professor de língua, confesso que mudaram um pouco,(...). Hoje em dia, gostaria muito de seguir, após a conclusão do curso, buscar um mestrado ou até mesmo ensinar nua escola de idiomas, é onde me vejo.
A5	Porque durante os anos da escola, sempre gostei do idioma, como também queria ser professora, então foi a melhor opção. Acreditava que aprenderia o idioma chegando na universidade, mas não foi bem assim.	É um caminho árduo acredito, mas existe a esperança de que as coisas melhorem nesse ramo.
A6	Admiro a profissão de professor e adorava inglês no ensino médio.	Espero arranjar um emprego e colocar minha formação em prática.

*Quadro 2: Perspectivas dos professores em formação(antes e durante a graduação) em relação à profissão*

Os participantes expõem os diversos motivos que os levaram a optar pelo curso em questão, dentre os quais estão: i) A identificação com a língua; ii) O desejo de estudá-la, bem como o prazer de estudá-la; iii) A vontade de ser professor.

Como podemos observar no quadro acima, aspectos relacionados à língua inglesa, como: a afinidade com a língua, o desejo e o prazer de estudá-la, estão presentes nas respostas de 5 dos 6 alunos que foram pesquisados, sendo que 4 dos participantes apontam tais aspectos

como sendo o motivo principal que os conduziram a optar pelo curso. O fato de gostar do idioma foi mencionado por 3 dos 6 participantes, que consideram a afinidade pelo idioma como motivo de suas escolhas. Essas respostas nos levam a perceber que o fator afetivo em relação à língua foi um dos principais motivos para a escolha da carreira profissional. Tal constatação revela o fato de que, por vezes, a prática docente não faz parte da expectativa de vários alunos ingressantes no curso de Letras, mas que essa identidade pode ser assumida ao longo da trajetória acadêmica, a partir das experiências vivenciadas, quer durante o estágio supervisionado, quer durante as outras disciplinas.

É relevante mencionar que as expectativas dos alunos-professores ao ingressarem no curso de formação não estavam primordialmente relacionadas à prática pedagógica em si, mas, especificamente, por existir uma afinidade com a língua inglesa. Dessa forma, entendemos que, ao longo do curso, é possível que a identidade docente se desenvolva, a partir do conhecimento da área, das experiências, das vivências, da troca de conhecimentos entre os mesmos e os professores. Entretanto, também é possível que a partir dessas experiências, os alunos em formação assumam o posicionamento de não se tornarem professores do ensino básico, optando por não dar continuidade ao curso, ou ainda continuá-lo por motivos outros, como por exemplo, se tornarem tradutores, devido à afinidade com a língua ou para buscar uma pós-graduação, a fim de serem professores de nível superior ou pesquisadores.

É possível identificar nas respostas de A2 e A5 a crença de que a opção pelo curso os conduziria a aprender o idioma. Porém, mediante experiência própria ou interferência externa, essa crença foi modificada. Essa (re)construção das crenças é tratada por Silva (2005) como provenientes das experiências de vida do sujeito. Dessa maneira, situações que antes eram tidas pelos sujeitos como imutáveis, pois as consideravam como verdades únicas, são postas a prova mediante novas experiências proporcionando ao sujeito refletir e, assim, (re)pensá-las.

É possível perceber no curso de Letras que é comum que alunos ingressem no curso com a crença de que aprenderão o idioma, crença que aos poucos é modificada. No entanto, por vezes, a expectativa cede lugar a frustrações, assim como declarado por A5, “Acreditava que aprenderia o idioma chegando na universidade, mas não foi bem assim”, ou o oposto, como no caso de A2: “Daí entrei num curso de idiomas seis meses antes de começar a graduação”, que mediante a não validação de suas crenças, buscou novas ações.

Barcelos (2004) classifica tais crenças como sociais, pois nasce de nossas experiências e da nossa capacidade de refletir e pensar em interação com o contexto. No caso dos professores em formação participantes da pesquisa, essa interação surgiu tanto mediante experiência própria, a exemplo do caso de A5, que pôde perceber que sua crença não pôde ser validada, pois não é objetivo do curso ensinar o idioma em si. Já A2, através da interferência de terceiros declarou que, “(...) um amigo me falou que a gente não ia aprender inglês na faculdade, nós iríamos aprender a como ser um professor”, ou seja, ele pôde (re)pensar sua crença e optou por estudar o idioma numa escolas de idiomas, ou seja, compreendeu que o objetivo do curso de Letras diz respeito à preparação docente e não ao ensino-aprendizagem de línguas em si.

A questão da graduação com objetivo na docência está presente em 3 das 5 respostas apresentadas, porém, em apenas 1 a profissão é vista como motivo principal na escolha do curso. A5 afirma: “Porque durante os anos da escola, sempre gostei do idioma, como também queria ser professora, então foi a melhor opção”. A1 e A6 contemplam a questão da docência, porém, diferente do modo apresentado por A5, A1 e A6 apresentam-na apenas como um dos motivos, porém não enfatizam o fato de quererem ser professores. A6 afirma: “Admiro a profissão de professor e adorava inglês no ensino médio” e para A1: “Um interesse enorme pela aprendizagem do idioma e por uma identificação com a prática do ensino”.

Contudo, as reflexões nos mostram que, apesar de terem priorizado motivos particulares, aparentemente alheios à profissão quando optaram pelo curso, esses alunos mostraram que se identificam de alguma forma com a prática docente, mesmo que de uma forma menos explícita.

É possível identificar, também, a influência da prática docente de outros professores na escolha pelo curso/profissão. A3 afirma: “Eu escolhi o curso de letras Inglês por conta de duas professoras de Inglês que eu tive: prof<sup>a</sup> X e prof<sup>a</sup> Y, elas foram realmente a minha inspiração para a escolha do curso”.

De acordo com Cruz e Lima (2011), um profissional pode exercer influências sobre seus alunos. No caso de A3, essa influência se confirmou mediante suas escolhas e suas convicções profissionais a partir da experiência de A3, com duas professoras de inglês. O mesmo sentiu-se motivado, não apenas a ser um professor, como também a tentar melhorar o ensino público. A3, em seu depoimento, quando questionado sobre as motivações que o levaram à escolha pelo curso, afirma: “Acredito que foi apenas uma, tentar melhorar de alguma forma o ensino de língua inglesa em algumas escolas públicas”.

As crenças apresentadas pelos alunos-professores acerca do momento anterior à graduação podem contribuir em alguns posicionamentos defendidos por eles durante a graduação, através da reflexão e comparação entre esses dois momentos. A identidade profissional encontra-se em construção mediante novas experiências e tais crenças influenciam nas decisões atuais e futuras desses futuros profissionais da educação.

Quando questionados acerca as expectativas relacionadas ao curso e à profissão, em alguns momentos, as reflexões dos questionários mostraram que diferente da motivação inicial, hoje, durante a graduação, os alunos-formandos se deparam com algumas frustrações. A3, por exemplo, acreditava que a escolha pelo curso o faria melhorar o ensino nas escolas públicas, porém, diante das dificuldades presenciadas, em específico nesse contexto de ensino, ele considera que a profissão está sendo pouco valorizada atualmente.

Sobre a docência, A3 menciona: “... atualmente eu acredito que uma bela, mas trabalhosa profissão, mas acredito que um dia ela se transformará em uma profissão bem mais valorizada”. Assim também, A5 corrobora essa afirmativa, ao expor que essa profissão é árdua: “É um caminho árduo acredito, mas existe a esperança de que as coisas melhorem nesse ramo”.

Algumas reportagens sobre da rede pública de ensino vêm chamando atenção no cenário nacional. Corsini (2013) trouxe alguns dados acerca da realidade que os docentes enfrentam no ensino público, dentre os quais a quantidade de professores que desistem da profissão chama a atenção, ou seja, só nos 5 primeiros meses do ano de 2013, 580 professores da educação básica pública pediram exoneração, apenas no Rio de Janeiro. Outro ponto relevante é o fato de que a procura pelos cursos de licenciatura seguem diminuindo, fato que implica na escassez de profissionais.

Apesar das frustrações expostas nos depoimentos, tanto A3 quanto A5 demonstram ter afinidade com a profissão, acreditando que pode haver uma melhoria na educação. Dessa forma, os mesmos não afirmam querer abandonar a profissão – o que revela um desejo e uma crença na superação e na melhoria do contexto de ensino-aprendizagem. De maneira geral, esses depoimentos lembram a Narrativa 14, (LIMA,2011) depoimento publicado em relação da trajetória de um aluno e seu contato com a língua inglesa na escola pública. Esse depoimento destaca o descaso do ensino público com a disciplina de língua inglesa, como também trata dos resultados positivos que esse descaso ocasionou na vida desse aluno o desejo de cursar o curso de Letras - Língua Inglesa, com o objetivo de proporcionar um ensino melhor para o contexto de escolas públicas.

A4 almejava se tornar uma tradutora/professora, porém, diante da realidade vivenciada/presenciada na prática do estágio supervisionado, tais como: a violência contra professores; a falta de segurança na escola pública, a mesma repensou sobre suas pretensões em relação à profissão nesse contexto específico, mencionando querer optar, futuramente, por um mestrado ou o ensino em escolas de idioma:

As minhas expectativas eram de me aprofundar no conhecimento da língua e me tornar uma possível tradutora/professora de Inglês. Atualmente, em relação à profissão de professor de língua, confesso que mudaram um pouco, visto as dificuldades presenciadas nas disciplinas de estágio em contato com a escola pública, que nunca tive antes, me sinto um pouco insegura e temerosa em encarar tal realidade, pois presenciei muita violência verbal por parte dos alunos nas escolas, assim como falta de segurança dentro e fora da escola, sem contar outros problemas encontrados. Vi que a realidade é muito diferente do que lemos em textos, etc. Hoje em dia, gostaria muito de seguir, após a conclusão do curso, buscar um mestrado ou até mesmo ensinar numa escola de idiomas, é onde me vejo.

No trecho de A4, é possível identificar que o processo de formação da identidade docente, assim como defendido por Oliveira e Gomes (2003), corresponde aos valores e crenças que os sujeitos consideram em relação ao aluno, à escola e à educação.

Em complemento à temática, A1 expõe suas frustrações em relação à profissão.

A1 afirma que:

Apesar de estar fazendo o que gosto, os problemas que surgem diariamente acabam causando um desejo de ingressar em outras áreas, sejam elas melhor remuneradas ou com menor quantidade de conflitos.

Assim como A4, A1 também apresenta nas suas considerações indícios de que, como afirmam Oliveira e Gomes (2003), a identidade profissional docente também está relacionada a fatores externos ao indivíduo, fatores esses que influenciam na decisão de ser professor e entre esses fatores, destacam-se as condições de trabalho.

A1 apresenta a crença de que outras áreas profissionais seriam opções melhores do que a prática docente e A4 traz consigo a crença de que a busca por uma qualificação melhor, como um mestrado ou a prática docente em escolas de idiomas são melhores opções para o professor do que a prática docente nas escolas públicas. É possível inferir que a menção ao mestrado, feita por A4, diz respeito à possibilidade de lecionar em contexto de ensino superior, visto que o mesmo menciona lecionar em outros contextos como uma opção para que possa dar sequência à profissão, mas não no contexto de escolas públicas regulares.

Confirma-se que as experiências durante a graduação podem contribuir na (re)construção das crenças desses alunos-formandos e, conseqüentemente, podem interferir nas decisões profissionais, tornando-os mais seletivos nas escolhas de onde ensinar, a exemplo do depoimento de A4.

Em complemento, é afirmada a dinamicidade das crenças, à medida que são mutáveis e influenciáveis, podendo ser modificadas de acordo com as experiências dos indivíduos, assim como defendido por Silva (2005). Identificamos essa afirmação na resposta de A1, pois, antes da graduação, ele expressava a vontade de ser professor e agora, durante a graduação e já lecionando, surge o desejo de ingressar em outras áreas, visto que, segundo o mesmo, as experiências vivenciadas na docência não proporcionam o reconhecimento profissional almejado por ele.

Na seção que segue, serão apresentadas algumas considerações finais, a partir dos dados analisados.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a: 1) investigar as crenças dos professores em formação inicial acerca da formação docente e 2) analisar que influências essas crenças podem exercer na formação da identidade profissional dos professores investigados.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, foi possível analisar as crenças mais recorrentes entre os alunos-professores investigados obtidas a partir de questionamentos que focavam tanto a experiência durante o estágio supervisionado, quanto às expectativas dos alunos-professores com relação à profissão. Ao serem questionados sobre a pertinência do estágio supervisionado, foi possível perceber as seguintes crenças: distinção entre teoria e prática; e estágio como fonte de reflexão.

Quando questionados sobre as suas expectativas com relação à profissão, quer antes do curso, quer durante, obtivemos as seguintes respostas: i) antes do curso: crença no aprendizado do idioma na universidade; afinidade com a língua estrangeira, no caso, a língua inglesa; bem como o desejo de ser professor; ii) após o curso: a crença de que outras áreas podem ser melhores que a educação; a insistência na profissão mesmo diante da realidade adversa; a busca por outros contextos de ensino que não a realidade de escola regular pública, como por exemplo, em escolas de idiomas; a busca por cursos de pós-graduação na área.

A partir das crenças elencadas, podemos concluir que as crenças exercem papel importante na formação, influenciando, assim, nas ações futuras dos professores em formação e que possivelmente guiarão suas escolhas profissionais.

Acerca do segundo objetivo apresentado, foi possível verificar que tanto as crenças voltadas ao ensino-aprendizagem de língua, quanto àquelas voltadas à prática docente influenciam a construção identitária. As crenças relacionadas à profissão vêm acompanhando esses alunos-professores desde antes da escolha pelo curso. Foi possível perceber que nem sempre o desejo de ser um professor é o que norteia a opção pelo curso de Letras-Língua Inglesa. As crenças elencadas demonstram que a afinidade pela língua inglesa ou o desejo de trabalhar em outras áreas, como na área de tradução, também foram relevantes na escolha profissional. Entretanto, durante o processo de formação inicial, os alunos-professores tiveram a oportunidade de (re)construir essas crenças.

Os dados apontam que, embora existam aspectos negativos relacionados à prática da profissão, gerando desconforto aos alunos-professores, aqueles que já lecionam pretendem



continuar exercendo a profissão, já os que ainda não lecionam afirmam que pretendem exercer a profissão e apontam alguns contextos de ensino de sua preferência, como escolas de idioma, ou ainda pretendem buscar por pós-graduações que conduzam à possibilidade de prática docente na educação superior. Dessa maneira, tanto a afinidade pela língua, como o desejo de trabalhar com a mesma conduziram esses alunos-professores a ter contato com a licenciatura em língua inglesa e essa afinidade apresentada antes do curso possibilitou novas experiências que geraram afinidade com a prática docente também.

Foi possível perceber que as crenças que os alunos apresentam estão em constante reestruturação, pois as percepções que os alunos-professores trouxeram antes do curso vão sendo adaptadas à nova realidade. No caso desta pesquisa, as experiências vivenciadas durante a graduação conduziram os alunos-professores à reflexão acerca da realidade profissional, tanto dos que já possuem experiência de sala de aula quanto dos que estão tendo o primeiro contato com a prática de ensino.

As crenças relacionadas ao estágio demonstram que os alunos-professores que já lecionam estão preocupados em aprimorar suas práticas e que o estágio serviu como fonte de reflexão e autocritica na reformulação de novas crenças. Para os alunos que estão tendo o primeiro contato com a sala de aula, enquanto professores, as crenças se mostraram determinantes nas futuras posições profissionais, tais quais: a escolha pelo contexto de ensino que consideram melhor para a prática docente ou a opção por futuras pós-graduações que os conduzam à prática docente desvinculada da educação básica. Vale salientar que o objetivo desta pesquisa não é caracterizar as crenças como sendo positivas ou negativas, visto entendermos que essas crenças, sejam elas quais forem, colaboram para as ações dos alunos-professores, bem como para suas escolhas.

A realização da presente pesquisa apresenta sua pertinência no sentido de poder considerar as crenças que professores em formação têm acerca da profissão que já exercem ou exercerão. Ademais, esta pesquisa tem um reflexo também na pesquisadora, no sentido de perceber que as crenças provenientes de experiências de ensino e que influenciaram na escolha de afastamento da prática docente, não tinham sido questionadas até então. Porém, mediante este estudo chegou-se a conclusão que muitas convicções negativas relacionadas à prática docente tenham se dado mediante às experiências vivenciadas em determinados contextos. Portanto, essa consciência instigou o desejo da busca pela prática docente em outros contextos de ensino, a fim de que essa experiência possibilite a (re)construção de crenças, seja para reafirmar as ações/escolhas já feitas ou para modificá-las.

Apesar de ter alcançado os objetivos almejados, vale pontuar que contamos com uma limitação significativa, sendo esta o fato de os participantes da pesquisa ainda não terem cursado a disciplina estágio supervisionado com foco na regência, na qual o aluno-professor tem a oportunidade de elaborar e ministrar aulas. Como fora mencionado na seção de Metodologia, a turma do 6º período noite, foi a que se disponibilizou a participar da pesquisa. A princípio, o nosso foco seria uma turma concluinte, porém, não obtivemos êxito com a participação dos alunos. Não obstante, esse aspecto não operou como impedimento para a realização da pesquisa, uma vez que os alunos-professores do 6º período já haviam tido a oportunidade de estágio em monitoria, fato que foi relevante tanto para os alunos-professores participantes da pesquisa, como para a pesquisadora, a fim de refletir acerca da importância do estágio de monitoria para a construção da identidade docente e para a formação do profissional.

Espera-se, com esta pesquisa, a realização futura de outros trabalhos que envolvam a área de crenças e formação docente, com o objetivo de mostrar a importância de se refletir acerca das crenças desses profissionais em formação, pois observamos que as crenças, por se refletirem nas ações, no comportamento e nas escolhas dos professores em formação, possuem um papel fundamental no construto tanto das práticas quanto na construção identitária docente.

## REFERÊNCIA

**ABRAHÃO**, Maria Helena Vieira. **METODOLOGIA NA INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS**. In: **Crenças e Ensino de Línguas- Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Ana Maria Ferreira Barcelos e Maria Helena Vieira Abrahão (orgs.) Campinas, SP. Pontes Editores, 2006.

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Formação de Professores e prática reflexiva**. [s.l.]:[s.n.], [s.d.].Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1\\_13\\_2006.PDF](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF)  
Acesso em: 30 de novembro de 2014.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte<sup>1</sup>. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** v.1, n.1, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p. 123-156, Pelotas: Universidade Federal de Viçosa, 2004.

\_\_\_\_\_. Cognition de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: **Crenças e Ensino de Línguas - Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Ana Maria Ferreira Barcelos e Maria Helena Vieira Abrahão (orgs.) Campinas, SP. Pontes Editores, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB nº 9343/1996). Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

CORSINI, Rodnei. Adeus, docência. In: **Revista Educação**. Ed. Segmento Ltda. Julho 2013. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/195/adeus-docencia-292321-1.asp> . Acesso em: 31 agosto. 2014.

CRUZ, Giêdra Ferreira da. LIMA, Joceli Rocha. Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar? In: **Inglês escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. Diógenes Cândido de Lima (org). São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FLORIANO, F. M. A. Estágio de monitoria: motivação, crenças e identidade do professor nas aulas de língua inglesa. In: **Formação Docente em Línguas Estrangeiras: reflexões teóricas e práticas**. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega (Org). Campina Grande: eduepb, 2013.

GARBUIO, Luciene Maria. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: **Crenças e Ensino de Línguas - Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Ana Maria Ferreira Barcelos e Maria Helena Vieira Abrahão (orgs.) Campinas, SP. Pontes Editores, 2006.

HALL, S. Quem precisa da identidade? Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. In: **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, T. T. (Org.) Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 103-133, 2005.

LIMA, Diógenes Cândido de.[Org]. NARRATIVA 14. In: **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUZ, Tadeu Alves da. **Crenças sobre escrita e seu ensino**: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira. 2006. 143f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem. UEL. Londrina, 2006.

MORAES, Rozângela Nogueira de. Crenças de professores e alunos sobre o ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: **Crenças e Ensino de Línguas - Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Ana Maria Ferreira Barcelos e Maria Helena Vieira Abrahão (orgs.) Campinas: Pontes Editores, 2006.

MOREIRA, Herivelton. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa- características, usos e possibilidades**. Dissertação (Mestrado) – FEA – USP. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf> Acesso em: 23 de novembro de 2014.

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de. GOMES, Alberto Albuquerque. **O conceito de identidade profissional em professores**. Seminário Internacional de Educação- Teoria e Políticas, São Paulo, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Polésis, São Paulo, v. 3. n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

RIBAS, Cíntia Cargnin Cavalheiro; FONSECA, Regina Célia Veiga da. **Manual de Metodologia**: OPET; Curitiba: [s.n.], 2008, 70.p. Disponível em: [http://www.opet.com.br/biblioteca/PDF's/MANUAL\\_DE\\_MET\\_Jun\\_2011.pdf](http://www.opet.com.br/biblioteca/PDF's/MANUAL_DE_MET_Jun_2011.pdf). Acesso em: 10 de dezembro de 2014.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio do curso de administração**: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso; Colaboração: Grace Vieira Becker e Maria Ivone de Mello. São Paulo: Atlas, 1996.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de profissionais**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP : [s.n.], 2005.

## **ANEXO**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES**  
**CURSO DE LETRAS**

Agradecemos, antecipadamente, sua colaboração em nossa pesquisa, que tem como objetivo ampliar conhecimentos relacionados ao âmbito de ensino-aprendizagem. Assumimos o compromisso de manter o seu nome em sigilo, por questões éticas.

**DADOS PESSOAIS:**

- Nome do Participante:
- Curso e período:
- Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
- Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
- Idade: ( ) até 17 anos ( ) entre 18 e 21 ( ) entre 22 a 28 ( ) acima de 29 anos
- Naturalidade:
- Ocupação:

**QUESTIONÁRIO:**

- Que motivos te levaram a optar pelo curso de Letras - Língua Inglesa?
- Quais foram suas expectativas ao ingressar no curso de Letras - Língua Inglesa? E atualmente: quais são suas expectativas com relação à profissão?

- Você já ensina?

**Caso a resposta seja SIM.**

→ Tempo:

→ Contexto de ensino:

→ Nível:

→ Você se sente realizado profissionalmente? Comente.

- **Caso a resposta seja NÃO.**

→ Por quê?

→ Você pretende? Em quais contextos?

- Para você, o que é saber uma língua estrangeira?

- Qual o conceito de ‘ensinar’, em sua concepção?
- O que é ser um bom professor de Língua Estrangeira? Você se considera um? Comente.
- De que forma a disciplina Estágio Supervisionado influenciou na sua formação profissional? Mediante essas experiências, você se sente preparado para ensinar? Comente.