

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

PAULA SERRALHA ARAÚJO

**CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES NO PIBID DE LÍNGUA
INGLESA: INTERAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO**

UBERLÂNDIA

2015

PAULA SERRALHA ARAÚJO

CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES NO PIBID DE LÍNGUA
INGLESA: INTERAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Tema: Crenças e formação de professores de Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Costa Ribas

Uberlândia

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A663c Araújo, Paula Serralha, 1985-
2015 Crenças e experiências de professores no PIBID de língua inglesa :
 interação e resignificação? / Paula Serralha Araújo. - 2015.
 112 f. : il.

 Orientadora: Fernanda Costa Ribas.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
 Inclui bibliografia.

 1. Linguística - Teses. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. 3.
Língua inglesa - Formação de professores - Teses. I. Ribas, Fernanda
Costa. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Paula Serralha Araújo

CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES NO PIBID DE LÍNGUA
INGLESA: INTERAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística.

Uberlândia, 22 de julho de 2015

Banca Examinadora

Prof. Dra. Fernanda Costa Ribas
Orientadora (UFU)

Prof. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito
Examinadora (UFU)

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Examinador (UNB)

Suplentes

Prof. Dr. William Mineo Tagata
Examinador (UFU)

Prof. Dra. Patricia Fabiana Bedran
Examinadora (UNESP)

À querida Joana,
por me ensinar tanto,
em tão pouco tempo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre em primeiro lugar, por ser minha força e por abençoar a minha vida.

À Prof. Dra. Fernanda Ribas, pela boa vontade em orientar, ler e, principalmente, me incentivar sempre.

Aos professores, secretários e colegas do curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, pela oportunidade de realizar esta formação e crescer ao seu lado.

Aos professores Cristiane de Brito e William Tagata, pela leitura cuidadosa e pelas preciosas contribuições durante o exame de qualificação. Aos professores Kleber Silva e Patricia Bedran por terem aceitado tão gentilmente o convite para fazer parte da banca de defesa.

Ao grupo de pesquisa Cognição, Afetividade e Letramento Crítico (GPCAL), pelas discussões e pelos momentos de reflexão enriquecedora.

Às participantes do Pibid, que se dispuseram a compartilhar comigo suas experiências, meu profundo respeito e gratidão.

Aos meus gestores e colegas de trabalho, pelo incentivo e por compreenderem minhas limitações.

Às minhas irmãs, pelo amor e por todo o apoio, sempre cuidando de mim, acreditando em mim e compreendendo minhas ausências.

Aos meus avós, sobrinhos, cunhados e amigos, pela motivação, entusiasmo e amizade.

À minha mãe, pela ajuda nos momentos mais necessários e por ser meu maior exemplo, minha maior inspiração.

RESUMO

Diversos são os estudos sobre crenças na Linguística Aplicada desde meados de 1970 (BARCELOS, 2004), em especial crenças sobre ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE). A pesquisa sobre crenças e experiências de professores de LI, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (Pibid) e, portanto inseridos em escolas públicas (EP) de ensino básico tem relevância, uma vez que o (re)conhecimento dessas crenças relacionadas às suas experiências de ensino e aprendizagem de LI possibilita que os pibidianos reflitam sobre os aspectos que envolvem sua prática docente e seu papel enquanto professores. O intuito do presente trabalho é investigar a interação de crenças e experiências relativas ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa (LI) de professores participantes do Pibid de LI na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no ano de 2013. Pretende-se identificar as crenças e experiências sobre ensino-aprendizagem que as professoras em formação inicial (PI), a professora formadora (PF) e as professoras supervisoras (PS) do programa apresentam e como suas crenças e experiências se influenciam e podem ou não ser ressignificadas. Esta é uma pesquisa de mestrado, de natureza qualitativa-interpretativista, em que analisei um relato de experiência de cada PI, uma entrevista da PF e das PSs e duas reuniões – a primeira entre a PF e os PIs, e a segunda com todos os participantes. Então, levantei crenças e experiências sobre ensino e aprendizagem de LI presentes em seu dizer e analisei trechos de suas falas que evidenciaram a interação com os outros participantes e a influência dessa interação para a formação, confirmação, desmistificação e ressignificação de suas crenças. Os resultados trazem elementos que podem fomentar a constante reflexão dos professores formadores, em formação continuada e em formação inicial acerca dos aspectos que envolvem as experiências docentes na EP.

Palavras-chave: crenças; experiências; professores; Pibid, língua inglesa; interação; ressignificação.

Beliefs and experiences of English teachers in a teaching program (Pibid): interaction and redefinition

ABSTRACT:

There are diverse studies about beliefs in Applied Linguistics since 1970 or so (BARCELOS, 2004), especially beliefs about teaching and learning Foreign Languages. The research about beliefs and experiences of English language teachers, who take part in a program of teaching incentive (Pibid), and, therefore, are immersed in public schools for elementary education, is relevant, once the (ac)knowledgment of these beliefs related to their teaching and learning experiences allows these teachers to reflect about the aspects that involve their teaching practice and their role as teachers of English language. The present work aims to investigate the interaction of beliefs and experiences related to foreign language teaching and learning of teachers who are participants of Pibid, in the subproject of English Language at the Federal University of Uberlândia (UFU), in 2013. The objective is to identify the beliefs and experiences about teaching and learning that the pre-service teachers (PI), the coordinator teacher (PF) and the supervisor teachers (PS) of the program show and how their beliefs and experiences influence each other and can or cannot be redefined. This is a qualitative and interpretative master's research, in which I analyzed one narrative of each PI, one interview of PF and another of each PS, and, also, two meetings – the first between the PF and the PIs, and the second between all the participants in the subproject. All the data was collected at the end of their participation in Pibid, approximately one year and six months later. Therefore, I raised some beliefs and experiences about English language teaching and learning present in the teachers' discourse and analyzed excerpts in their speech that evidenced the interaction with other participants and its influence to the formation, confirmation, demystification and redefinition of their beliefs. The results of this analysis bring elements that may help the constant reflection of university teachers, teachers in practice and pre-service teachers about the aspects that involve the teaching experiences in public schools.

Key-words: beliefs; experiences; teachers; program of teaching incentive; English language; interaction; redefinition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Educação Tradicional X Educação Progressiva.....	38
Figura 1 – Categorização de experiências segundo Miccoli (2010).....	41
Quadro 2- Instrumentos de coleta de dados.....	49
Figura 2: Crenças da PI1.....	52
Quadro 3 – Crenças da PI1.....	55
Figura 3: Crenças da PI2.....	55
Quadro 4 – Crenças de PI2.....	60
Figura 4: Crenças de PS1.....	61
Quadro 5: Crenças da PS1.....	64
Figura 5: Crenças da PS2.....	66
Quadro 6: Crenças de PS2.....	70
Figura 6: Crenças da PF.....	71
Quadro 7: Crenças da PF.....	76
Quadro 8: Experiências diretas	78
Quadro 9: Experiências indiretas.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELS	Centro de Estudo de Línguas
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EN	Entrevista semi-estruturada
EP	Escola Pública
IES	Instituto de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases para o Ensino no Brasil
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PF	Professor formador
PI	Professor em formação inicial
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PS	Professor supervisor
RE	Relato de Experiências
RN1	Reunião entre PIs e PF
RN2	Reunião entre PIs, PSs e PF
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1 Ensino de LE e formação de professores: leis, diretrizes, programas e competências de professores e alunos.....	20
2.2 Crenças no ensino e aprendizagem de línguas: conceitos, características e ressignificação.....	29
2.3 Experiências de ensino e aprendizagem de línguas: conceitos e definições..	35
3 METODOLOGIA.....	43
3.1 Participantes: funcionamento do Pibid e seleção dos licenciandos e docentes para a pesquisa.....	43
3.2 Códigos de identificação.....	46
3.3 Instrumentos.....	47
3.4 Procedimentos de análise.....	49
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	50
4.1 Crenças sobre ensino e aprendizagem de LI das PIs, PSs e PF.....	51
4.1.1 Crenças da PI1.....	51
4.1.2 Crenças da PI2.....	55
4.1.3 Crenças das PS1.....	61
4.1.4 Crenças da PS2.....	65
4.1.5 Crenças da PF.....	70
4.2 Experiências de ensino e aprendizagem de LI das PIs, das PSs e da PF e influências em suas crenças.....	77
4.3 A interação de crenças de PIs, PSs e PF.....	93
4.4 Participação e interação dos professores no Pibid: ressignificando crenças e práticas.....	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	104

APÊNDICE A – Roteiro do relato de experiências.....	111
APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas.....	112

INTRODUÇÃO

Os estudos tradicionais sobre aspectos cognitivos dos professores, segundo Borg (2009), buscavam identificar estratégias e comportamentos efetivos para serem aplicados universalmente, que culminassem em resultados de maior aprendizado para os alunos. A partir da década de 70, os estudos nessa área passaram a se preocupar com os aspectos da vida mental dos professores, que influenciavam suas escolhas instrucionais. As perguntas feitas desde então “não eram simplesmente ‘o que os professores fazem?’”, mas também ‘o que pensam?’, ‘quais decisões tomam?’ e ‘por quê?’” (BORG, 2009, p. 1, tradução nossa)¹.

Dentre os aspectos cognitivos estudados, as crenças sobre ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras na Linguística Aplicada (LA) podem ser destacadas, tendo sido tema de diversas pesquisas desde a década de 1980 no exterior, como os estudos de Horwitz (1988), Pajares (1992), Borg (2003), e desde os anos 90 no Brasil, em especial os estudos de Barcelos (2001, 2003, 2004, 2011), Vieira-Abrahão, (2004, 2006) e Silva (2005, 2011). Em relação aos estudos brasileiros, a pesquisa sobre crenças pode ser dividida em três momentos: “um período inicial que vai de 1990-1995, um de desenvolvimento e consolidação que vai de 1996 a 2001, e o período de expansão que se inicia em 2002 e vai até o presente” (BARCELOS, 2007, p. 111).

De acordo com Barcelos (2004), o interesse pelo estudo de crenças na LA se deu em razão da mudança de visão dentro dessa área, que passou a ver o ensino-aprendizagem de línguas com enfoque no processo e não no produto (a linguagem em si). Barcelos (2007) ainda destaca, entre outras razões importantes para se estudar crenças de ensino-aprendizagem, que esses estudos nos auxiliam a compreender as diferenças entre teoria e prática, e entre as crenças de professores formadores, professores em serviço e em formação. Para Vieira-Abrahão (2004),

É consenso entre teóricos e formadores que professores trazem para seus cursos de formação e para suas salas de aula crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, adquiridos ao longo de suas vidas, e que estes funcionam como filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas. Isto quer dizer que, ao entrarem em contato com o conhecimento teórico-prático nos

¹ Todas as traduções encontradas ao longo desta dissertação são de minha autoria. Este primeiro refere-se à tradução de: *The questions being addressed now were not simply ‘what do teachers do?’ but also ‘what do they think?’, ‘what decisions do they make?’ and ‘why?’* (BORG, 2009, p. 1)

cursos de formação, cada professor ou aluno-professor faz uma leitura particular, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica (p. 131).

Barcelos (2004) faz um levantamento das crenças de alunos do curso de Letras, após se deparar em sua prática de sala de aula com o sentimento de despreparo de grande parte de seus alunos durante o curso, em relação à prática de lecionar Inglês. Com a análise dos dados, a autora destaca que, apesar de a mudança de crenças não ter sido o objetivo da pesquisa, “houve uma pequena mudança após os alunos terem feito o estágio” (p. 26). Com isso, a autora pontua “a importância do estágio começar em períodos anteriores” (p. 27) ao que comumente ocorre:

O que se observou é que esses alunos, por não vivenciarem no curso um contato maior com as escolas, criam uma imagem do mercado de trabalho amedrontadora que em nada colabora para formá-los adequadamente (BARCELOS, 2004, p. 27).

O Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência – surge como parte de um conjunto de políticas educacionais, em função da instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), propondo uma parceria entre universidade e escola na formação de professores. Segundo El Kadri, Piconi e Mateus,

O Programa insere-se, assim, nas políticas de valorização do magistério, em resposta ao crescente desinteresse pelas licenciaturas (GAFFURI, 2013), à insatisfação com a qualidade do ensino e às demandas por flexibilização e aligeiramento nos programas de formação (2013, p. 106).

Da mesma forma que o PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional), o Parfor (Programa Nacional de Formação de Professores), o Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas), entre outros, o Pibid busca, portanto, o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores. Esse programa objetiva incentivar e valorizar a formação mais completa e madura do licenciando, que poderá, ao final dessa experiência, compreender melhor seu papel enquanto professor e as responsabilidades envolvidas na prática docente (CHIMENTÃO; FIORI-SOUZA, 2013). O pressuposto é de que, com isso, o professor poderá estar mais preparado para a realidade escolar que o espera após a conclusão de sua graduação, podendo contribuir de forma mais

significativa para a melhoria do ensino no contexto educacional público brasileiro, enfrentando o desafio de formar alunos críticos e preparados para transformar a realidade social. Como é ressaltado no projeto Pibid, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), “o objetivo é transpor a ideia simplista de que a escola é um local de aplicação de métodos e práticas criadas de forma externa a ela, desconsiderando, assim, suas próprias práticas e experiências metodológicas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2011)².

É em consonância com essa necessidade de inserir os alunos no contexto escolar e prepará-los para a prática docente, que o Pibid atua:

a formação inicial dos professores ocorre em co-participação entre a universidade e a escola: os especialistas em ensino nas diversas áreas do conhecimento – professores universitários – e os docentes da escola básica – atores e protagonistas do cotidiano escolar. Os sentidos atribuídos a esse cotidiano e construídos na imersão dos licenciandos na escola colaboram, decisivamente, para o melhoramento das concepções sobre a ambiência educacional, o ensino dos conteúdos, a relação professor-aluno, a complexidade do currículo oculto e explícito e os fazeres da docência (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2011).

Entre março de 2010 e março de 2012, participei como professora supervisora (PS) do subprojeto de Língua Estrangeira (LE) do Pibid da UFU. Além de me proporcionar diferentes reflexões para a minha formação continuada como professora de línguas, essa experiência me influenciou a investir mais em minha formação acadêmica, pois, foi motivada pelo Pibid que fiz um curso de especialização em LA em 2010 e que iniciei o mestrado em Estudos Linguísticos em 2013.

Durante essa minha atuação como supervisora do Pibid, tive a oportunidade de perceber algumas crenças sobre ensino-aprendizagem dos professores em formação inicial (PIs), ao ler seus diários reflexivos³. Pude observar que os PIs traziam tanto visões mais tradicionais sobre o ensinar e o aprender, que envolvem atividades

² Essas informações podem ser encontradas no Projeto Institucional da Terceira Edição do Pibid da Universidade Federal de Uberlândia, ano de 2011. O projeto está disponível em <http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Projeto%20Institucional%20Terceira%20Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 26/06/14.

³ Como parte de suas atividades no Pibid, os PIs escreviam diários de cada aula ministrada por eles, os quais eram compartilhados com as PSs e com a professora formadora (PF), que era a coordenadora do subprojeto de LE e também docente do curso de Letras da UFU.

controladas pelo professor por meio da repetição de formas corretas, quanto visões mais contemporâneas, que focalizam o aluno, suas necessidades e sua motivação. Percebi, ao dialogar com os PIs nas nossas reuniões, que as suas crenças podiam vir de experiências de aprendizagem anteriores ao curso de Letras. Contudo, conforme os PIs entravam em contato com teorias alternativas no curso de Letras, ou seja, com outras formas de ensinar sugeridas pelos professores formadores do curso de Letras, pelas professoras formadoras (PF) e pelas PSs nas reuniões do Pibid, e até mesmo a partir de sua atuação na escola, pude notar algumas mudanças de comportamento, como quando os PIs passaram a se preocupar em expor seus alunos a situações mais autênticas de uso da língua e também quando passaram a se preocupar com a afetividade entre professor e aluno. Seriam essas mudanças de comportamento exemplos ou indícios de mudanças ou ressignificação⁴ de crenças?

Portanto, interessada em investigar o tema, pude encontrar, nos estudos de Barcelos (2007) e Oliveira e Barcelos (2012), motivação para estudar com mais profundidade a questão da moldagem e ressignificação de crenças. Amparada também pelos estudos de Dewey (1938, 1944), Barcelos (2003) e Miccoli (2010), busco entender o papel da experiência na moldagem das crenças e a interação das experiências e crenças com o ambiente de ensino, considerando que a análise das experiências vivenciadas pelos professores pode auxiliar na compreensão do “sentido criado dos eventos acontecidos” (MICCOLI, 2010, p. 137). No tocante ao entendimento das crenças dos professores, faz-se importante compreender os acontecimentos que marcam a vivência desses docentes no meio em que as crenças ocorrem. Além disso, como defende Miccoli (2010), crenças e experiências apresentam uma relação estreita que deve ser explorada para que haja possibilidade de mudança.

Sobre a mudança de crenças, Oliveira e Barcelos (2012) além de destacarem a parceria universidade-escola como grande motivadora dos professores em pré-serviço à docência, também sugerem que a mudança de crenças e pensamentos desses professores poderia ocorrer caso eles tivessem contato com a prática desde o início do curso:

Sugerimos que estudos futuros possam acompanhar os alunos durante o estágio docente, pois muitos alunos pesquisados disseram sentir falta da prática, que só acontece no final do curso. Para eles, talvez se a prática fosse oferecida no início, muitos pensamentos e crenças

⁴ Entendo o termo ressignificação do mesmo modo que Arruda (2008, p. 18), como “o processo de repensar um valor e modificá-lo atribuindo outro sentido ou significado”.

poderiam mudar em relação a ser professor (OLIVEIRA; BARCELOS, 2012, p. 150).

Em concordância com Barcelos (2004), que destaca a importância de o estágio (ou prática de ensino) começar em períodos iniciais do curso de Letras, Jordão (2013) também cita essa necessidade, apresentando o curso da Universidade Federal do Paraná como exemplo, uma vez que sua estrutura curricular só permite o contato com a prática de sala de aula de LE ao final da graduação, em apenas duas disciplinas, sendo que esse contato nem sempre acontece com a escola pública (EP).

De acordo com Silva e Gomes (2013), o Pibid é uma maneira real e concreta de rever as práticas de ensino nos cursos de licenciatura e estabelecer vínculos entre os licenciandos e os diversos atores da educação: escolas, licenciados, formadores e educandos da educação básica. Contudo, penso tal qual Brito (2015), que é preciso cautela ao falar que o ambiente propiciado pelo Pibid é “real e concreto”. Por um lado, pode-se levar à impressão de que qualquer outro ambiente vivenciado nas práticas de ensino seriam “falsos”; por outro lado, pode-se dar uma noção de realidade homogênea, estática e controlável. Como a autora denota bem, “vivenciar a ‘realidade’ como professor pré-serviço, sob a supervisão de um professor formador, não é o mesmo que fazê-lo do lugar do professor regente da turma, que, como tal, está imbuído de responsabilidades outras” (ainda não publicado)⁵.

É fato que lacunas a serem preenchidas nas práticas de ensino dos cursos de licenciatura e na formação continuada de professores levaram à criação de programas como o Pibid. Segundo o site da Capes/Mec, 284 instituições de ensino participaram do programa em todas as regiões brasileiras (21 no Centro-Oeste, 56 no Nordeste, 27 no Norte, 114 no Sudeste e 66 no Sul) no ano de 2014, além de mais 29 projetos “Pibid Diversidade” por todo o país, que objetivam o aperfeiçoamento de professores para trabalhar em escolas indígenas e do campo.

Gaffuri (2013) relata que, atualmente, o Pibid já é uma práxis institucionalizada, vivenciada em alguns contextos, mas a caminho de tornar-se uma cultura de formação de professores. Segundo a autora, o programa possibilita que as escolas básicas públicas

⁵ Estes dados foram informados no artigo *Realidade, transformação e celebração: discursos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*, de autoria de Cristiane Carvalho de Paula, do Instituto de Letras e Linguística da UFU, 2015.

participem ativamente na formação inicial dos licenciandos, “mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores, reconhecendo, assim, a escola como instituição formadora” (p. 159).

É importante esclarecer que diversas universidades brasileiras, tendo conhecimento da necessidade de se iniciar a prática de ensino ainda nos primeiros anos da licenciatura, passaram a oferecer disciplinas para tal em seu currículo no curso de Letras. Segundo a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que estabelece sobre a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de nível superior, o estágio curricular supervisionado deve ter duração mínima de 400 horas, e ocorrer a partir do início da segunda metade do curso.

Tendo isso em vista, este trabalho não tem a intenção de enaltecer o trabalho do Pibid, de forma a desconsiderar o trabalho feito pelas universidades, uma vez que o Pibid não substitui ou dispensa o estágio supervisionado ou a prática de ensino. A intenção aqui não é discorrer sobre as falhas na formação de professores nos cursos de formação, mas sim analisar de que modo um programa como o Pibid, que oferece outras oportunidades de prática de ensino aos PIs, exerce influência na visão que os participantes desse programa têm do ensino e aprendizagem de línguas e como suas crenças e experiências interagem com as de outros sujeitos participantes do mesmo programa.

No entanto, não podemos ignorar o fato de que o Pibid é um programa presente nacionalmente e em constante crescimento:

segundo dados atualizados em novembro de 2012 e disponíveis no site do MEC, o número de participantes, que na primeira edição era de 3.088, saltou, naquele ano, para 49.321, distribuídos em 195 Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do Programa (MATEUS; EL KADRI; SILVA, 2013, p. 18).

Em 2014, segundo o site da Capes/Mec, foram concedidas 90.254 bolsas pelo Pibid e Pibid Diversidade, dentre iniciantes à docência, supervisores, coordenadores de área, coordenação de área de gestão e coordenadores institucionais.

Ademais, pude notar, após fazer uma busca no portal de periódicos da Capes, que ainda existem poucas pesquisas sobre o trabalho desenvolvido no Pibid. Muitos artigos e livros publicados sobre este programa, assim como trabalhos apresentados em

congressos e seminários, relatam estudos desenvolvidos pelos subprojetos, mas poucos são os que problematizam e, de fato, apresentam pesquisas e discussões sobre o programa. Ao pesquisar dissertações e teses no portal da Capes, encontrei 26 trabalhos sobre o Pibid, porém apenas um deles (GAFFURI, 2012) tinha enfoque no trabalho desenvolvido por um subprojeto de língua inglesa (LI) do Pibid.

Desse modo, respaldada por uma revisão de literatura consonante com meus interesses nesta pesquisa, tenho como objetivo principal investigar as experiências e crenças sobre ensino e aprendizagem de LI, de cinco professoras, inseridas no contexto escolar público por meio do Pibid-LI da UFU, e as possíveis interações e ressignificações que essa inserção possa propiciar aos participantes do programa. Como objetivos específicos, pretendo identificar as experiências e crenças das PIs, PF e PSs sobre ensino e aprendizagem de LI, ao atuarem no contexto escolar público; verificar como as experiências das professoras participantes do Pibid-LI da UFU influenciam as suas próprias crenças sobre ensino e aprendizagem de LI e são influenciadas por elas; estudar como as crenças das PIs, PF e PSs interagem umas com as outras no contexto do Pibid-LI da UFU; e, discutir as possíveis ressignificações nas crenças das professoras advindas da sua participação e interação ao atuarem no Pibid-LI da UFU.

O Pibid-LI da UFU contava, em 2013, com 16 PIs, uma PF - coordenadora do subprojeto - e duas PSs. No entanto, por este estudo pretender investigar as crenças e interações de crenças de diferentes professores que atuam no Pibid, apenas duas PIs, a PF e as duas PSs foram selecionadas, de forma a atender os objetivos propostos no prazo adequado.

Os 16 PIs foram divididos em duas EPs – uma estadual e outra municipal – sob a supervisão de uma PS em cada escola. A PF trabalhava coordenando o trabalho feito pelo subprojeto nas duas escolas, assim como todos os seus participantes (as PSs e os PIs).

Como instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa, foram utilizados um relato de experiência (RE) produzido por cada uma das PIs participantes do estudo, uma entrevista semi-estruturada (EN) feita com a PF e as PSs, individualmente, e a observação de duas reuniões – a primeira entre os PIs e a PF, para a qual utilizarei a sigla RN1; e a segunda, com a participação de todos os membros do subprojeto, PIs, PF e PSs, para a qual utilizarei a sigla RN2.

Apesar de o trabalho no subprojeto Pibid-LI não tratar de um estágio docente, ou uma prática de ensino do curso de Letras obrigatória a todos os alunos, ele oportuniza aos PIs atividades no âmbito escolar público desde o primeiro período do Curso de Letras, conforme mencionado anteriormente. Segundo Liberali (2013), o programa traz dois aspectos inovadores centrais: as bolsas oferecidas aos licenciandos, aos professores da educação básica e aos professores da educação superior, “que permitem maior inserção, visibilidade e interlocução” (p. 7) e o desenvolvimento de novos papéis para os participantes, o que permite modos diferentes de posicionamento para cada sujeito: por exemplo, o PS, além de ser professor do ensino fundamental, tem a oportunidade de trabalhar como orientador, formador dos PIs; já o PF, por sua vez, tem a oportunidade de se posicionar como um professor de LE do ensino fundamental (EF) ao orientar seus licenciandos, uma vez que o contato direto com a EP pode proporcionar reflexões diferentes de quando ele atua como PF estando somente na universidade.

A valorização desse espaço [o escolar] constitui uma das características da proposta ora apresentada, com o intuito de construirmos saberes teórico-práticos fundamentados na realidade educacional, buscando caminhos de superação dos problemas do processo de ensino-aprendizagem a partir de experiências e estratégias didático-pedagógicas bem sucedidas e desenvolvidas na escola (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2012).

Além de possibilitar que os professores em formação inicial conheçam a realidade escolar pública, Jordão (2013) destaca que o Pibid propicia uma formação continuada aos professores da rede pública, uma vez que eles participam de estudos e pesquisas sobre suas salas de aulas e sobre ensinar e aprender no contexto escolar público. Concordo com a autora uma vez que pude aprender muito com minha experiência como PS, o que refletiu não só em minha prática como professora de Inglês, mas também em minha decisão de tentar o mestrado e na escolha do tema de meu projeto. Jordão (2013) também destaca a importância do Pibid na formação de formadores, que passam a ter contato direto com informações trazidas pelos PIs e PSs sobre seus cursos de graduação “cotejados com as necessidades de formação que sentiam em suas experiências nas escolas participantes” (p. 30).

Barcelos (2004) fala sobre a importância de se criar oportunidades para o estudo de crenças, uma vez que este colabora para a formação reflexiva de alunos e

professores, tendo sido esta uma das razões que me levaram à escolha desse tema no contexto pibidiano:

Precisamos criar oportunidades em sala de aula para alunos e, principalmente, futuros professores, questionar não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral, crenças existentes até mesmo na literatura em LA, e crenças sobre ensino. Isso faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo à sua volta (não somente da sua prática). Nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos (BARCELOS, 2004, p. 145).

Sendo assim, esta pesquisa pretende contribuir para a LA, esperando que os seus resultados possam trazer elementos que fomentem a constante reflexão dos professores participantes do Pibid (PIs, PSs e PFs) acerca dos aspectos que envolvem as primeiras experiências docentes dos PIs, no contexto escolar público, no tocante às crenças destes e à formação continuada dos PSs e PFs. Dessa forma, poderão ser desenvolvidas estratégias que visem à desmistificação de crenças que possam dificultar a aprendizagem dos alunos e a ampliação do repertório de concepções, metodologias e técnicas de ensino dos professores de LI. Esta pesquisa poderá auxiliar também a pensar, posteriormente, em ações dentro do Pibid que possam colaborar para que os professores participantes reflitam sobre suas crenças e repensem suas práticas em sala de aula.

Desde 2012, sou membro do GPCAL – Grupo de Pesquisa em Cognição, Afetividade e Letramento crítico, que busca, dentre outros objetivos, compreender qual a contribuição dos estudos sobre crenças, motivação e novos letramentos para as reflexões sobre ensino e aprendizado de línguas e para a formação de professores. Sendo assim, pretendo contribuir para o grupo com esta pesquisa, compartilhando os resultados de modo que eles possam ajudar a elucidar questões referentes ao papel e à influência das crenças e das experiências de ensino e aprendizagem para a formação de professores atuantes no ensino público.

Tendo isso em vista, apresento e explico, primeiramente, o referencial teórico que embasa esta pesquisa, seguido da metodologia utilizada. A análise dos dados e a discussão dos resultados serão feitas buscando responder as seguintes perguntas de pesquisa, com base nos objetivos ora apresentados: 1) Quais são as crenças sobre ensino e aprendizagem de LI que as PIs, as PSs e a PF apresentam ao atuarem na EP por meio

do Pibid?; 2) Quais são as experiências de ensino e aprendizagem de LI que as PIs, as PSs e a PF apresentam ao atuarem na EP por meio do Pibid e de que forma elas influenciam suas crenças e são influenciadas por elas?; 3) Como ocorre a interação de crenças dos participantes?; e, 4) Quais são as possíveis ressignificações que surgem da participação e interação dos professores ao atuarem no Pibid?.

Finalizo com a compreensão obtida acerca da pesquisa de experiências e crenças, e de sua colaboração para a formação inicial dos licenciandos inseridos no contexto escolar por meio do Pibid, bem como para a formação continuada dos professores que fazem parte do mesmo programa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta fundamentação teórica será dividida em três partes: (1) Ensino de LE e formação de professores; (2) Crenças no ensino e aprendizagem de línguas; e, (3) Experiências de ensino e aprendizagem de línguas.

2.1 Ensino de LE e formação de professores: leis, diretrizes, programas e competências de professores e alunos

Como este é um trabalho que procura analisar o papel das crenças e experiências dos professores em sua formação, levando-se em consideração a inserção desses em um programa de incentivo à docência, faz-se necessário iniciar com uma breve revisão das leis e parâmetros que permeiam o EF⁶ na EP, no que tange à aprendizagem de LE, no caso, LI. Faz-se igualmente importante a compreensão acerca da formação de professores nas universidades brasileiras e das competências que se espera desenvolver nos professores de LI.

Segundo Leffa (2001), as Leis de Diretrizes e Bases para o ensino no Brasil (LDB) determinam a obrigatoriedade do ensino de LE a partir da 5ª série (atual 6º ano), sendo que a comunidade seria a responsável por determinar qual ou quais línguas serão

⁶ A revisão será feita tendo por base somente o EF, uma vez que este foi o público com o qual os pibidianos participantes da pesquisa trabalharam.

ensinadas, a partir de seus interesses e necessidades. A 8ª edição da LDB atualizada (BRASIL, 2013) traz ainda que uma LE, a ser escolhida também pela comunidade escolar, deverá ser incluída no ensino médio (EM) como obrigatória e uma segunda será optativa, de acordo com as disponibilidades da instituição. Esse mesmo documento determina também que, em relação à organização do EF e do EM, “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 2013, p. 18).

O artigo 13 da LDB (BRASIL, 2013) traz que os professores estão incumbidos de participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, assim como cada um será responsável por elaborar e cumprir seu plano de trabalho de acordo com a proposta estabelecida. Além disso, os professores são responsáveis por zelar pela aprendizagem dos alunos, inclusive elaborando estratégias de recuperação para os que tiverem menor rendimento, cumprir os horários de aula, planejamento, avaliação e formação estabelecidos, bem como colaborar com as atividades que envolvam toda a comunidade escolar.

Os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – (BRASIL, 1998) determinam, primordialmente, que o principal objetivo do ensino de LE na EP brasileira seja o de restaurar o papel da LE na formação educacional, ajudando o aluno a “aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão” (p. 19), engajando-o discursivamente:

Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 19).

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), o desenvolvimento das habilidades de leitura deve ser central no ensino de LE, trabalhando a partir da estrutura linguística, da aquisição de vocabulário e da leitura e interpretação de textos. Isso se dá, segundo os PCNs, pela função social das LEs no país – mais vinculado à leitura de literatura técnica e de lazer – como também às condições existentes nas escolas: número reduzido de aulas por semana, número de alunos por sala, material didático reduzido e pouco domínio de habilidades orais por parte da maioria dos professores.

Os professores, segundo os PCNs (BRASIL, 1998), devem se atentar aos critérios para a seleção de procedimentos que privilegiem a aquisição e ativação de competências dos alunos, e conteúdos que estejam de acordo com o objetivo principal do ensino de LE, supracitado. Apesar de o foco estar no desenvolvimento das habilidades de leitura, os professores poderão trabalhar outras habilidades, caso elas sejam justificáveis socialmente e realizáveis dentro das condições de sala de aula. Ademais, os professores devem buscar a articulação dos saberes em LE com os saberes de outras disciplinas, preparando o aluno para enfrentar situações desafiadoras dentro da sala de aula.

Quanto à avaliação, deve-se focar a avaliação formativa, de caráter processual, em coerência com o que foi trabalhado em sala de aula, levando-se em consideração a dimensão afetiva da aprendizagem de uma LE:

A situação de aprendizagem de Língua Estrangeira tem características que a distinguem da situação de aprendizagem de outras disciplinas. Na aprendizagem de outra língua há de se ter em conta vários fatores que podem dificultar a aprendizagem, dependendo de características individuais dos alunos: a frustração da não-comunicação, a reação emocional que pode decorrer da percepção de traços da outra língua que parecem artificiais e até ridículos, a incerteza na ativação de conhecimento adequado de mundo, a falta de um senso de orientação e de intuição para com o que é certo e o que é errado e a discrepância entre o estilo de aprendizagem do aluno e o que o professor enfatiza (BRASIL, 1998, p. 81).

Apesar de essas leis e diretrizes assegurarem o ensino de uma LE no EF e no EM, primando uma aprendizagem que possibilite ao aluno fazer o uso social da língua, Almeida Filho (2005) nos alerta para uma resolução de 1985 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que ilustra a realidade atual de diversas escolas públicas brasileiras:

O rendimento escolar do aluno em língua estrangeira moderna para fins de promoção, far-se-ia apenas *com base na apuração de assiduidade*, e a avaliação de aproveitamento se faria tão somente *para fins de acompanhamento e planejamento* (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 36).

Almeida Filho revela o desprestígio e a diminuição do respeito diante das disciplinas de LE pela comunidade escolar, como consequência de tal resolução. O

autor também descreve o trabalho feito pelos CELs (Centro de Estudo de Línguas) no Estado de São Paulo e diz que o trabalho destes poderia ter feito uma diferença na melhoria da qualidade do ensino nas EPs, mas que isso não ocorre, pois ele não recebe um tratamento sério e sistemático. Sobre o ensino de LE na EP, Almeida Filho afirma:

Não desconhecendo os problemas conjunturais da escola, é forçoso reconhecer que é mais extrema a situação do ensino de língua estrangeira na rede pública para a qual não há, praticamente, iniciativa de política pública para melhoria das condições” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 37).

Moita Lopes (1996) compartilha do mesmo sentimento de desvalorização do ensino de LE na EP. Para o autor, é contraditório que um conhecimento tão valorizado (em termos de capacitação profissional, principalmente) na sociedade – o saber de uma LE – seja excluído na educação pública. No entanto, apesar disso, a oferta e a procura por cursos de idiomas no setor particular tem aumentado massivamente, uma vez que elas não são ensinadas adequadamente no setor público:

O fato é que as LEs estão no currículo oficial, e é responsabilidade dos especialistas em LEs (professores e linguistas aplicados) torná-las possíveis de serem aprendidas no contexto da escola, de modo que setores da sociedade que não tenham acesso a cursos de LEs possam aprendê-las (ALMEIDA FILHO, 1996, p. 129).

No entanto, é preciso lembrar que, apesar da atual desvalorização dos professores, programas como o Pibid surgem como uma tentativa de auxílio e melhoria das condições de ensino de LE no Brasil, uma vez que o foco é criar mais oportunidades de prática para os alunos de cursos de licenciatura, estreitando ainda mais a relação entre a universidade e as EPs:

Como parte das políticas instituídas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – um pacote de medidas e normativas publicadas no dia 24 de abril de 2007 e outras posteriores – o Pibid surge para alterar o quadro atual da formação de professores/as, indicando que aquilo que existia não correspondia ao que se desejava (MATEUS; EL KADRI; SILVA, 2013, p. 17).

A LDB, atualizada em 2013, faz referência a programas como o Pibid na formação de docentes, no 5º parágrafo do artigo 62:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013, p. 36).

Moita Lopes (2003) discorre sobre aprendizagem situada necessária aos alunos: vivemos em um mundo atravessado por discursos, em grande parte discursos em Inglês, com forte influência do capitalismo americano e das mídias, como TV e internet. O professor de LI, segundo o autor, precisa estar preparado para entender todos os processos que vivenciamos como cidadãos, para que, trabalhando na vertente da reflexividade, ou seja, auxiliando seus alunos a refletirem sobre seu papel de cidadão, ele possa, juntamente com seus alunos, promover a transformação de sua realidade – uma vez que só é possível mudar o que se entende.

Dois pontos fundamentais são apontados por Moita Lopes (2003) sobre o papel do Inglês na nova ordem mundial:

1. A relevância dos discursos em inglês no que se refere ao acesso que dá a novos conhecimentos de várias naturezas (tecnológicos, sociais, econômicos, ecológicos e culturais), por exemplo, tanto sobre a multiplicidade da experiência humana como também sobre um tipo específico de inteligência em rede, que passaram a ser essenciais na vida contemporânea;
2. o perigo de que certos discursos, em inglês, nos levem ao pensamento único que propaga as ideologias de uma globalização excludente, que beneficia uma pequena parcela da população, e que criam verdades que rapidamente atravessam o planeta (MOITA LOPES, 2003, p. 42).

Partindo dessas premissas pontuadas pelo autor, os PCNs colaboram para o trabalho do professor, situando o aluno e praticando sua reflexividade, uma vez que leva este aluno a pensar na construção dos significados, o que promove seu engajamento no(s) discurso(s) que permeia(m) o mundo e que o constituem como indivíduo. Outros aspectos dos PCNs que auxiliam a visão de Moita Lopes, acerca da formação cidadã dos alunos são o desenvolvimento de consciência crítica em relação à linguagem e o foco nos temas transversais:

saber que estamos discursivamente posicionados de certos modos e que podemos alterar esses modos, para construir outros mundos sociais melhores ou outros significados melhores sobre quem somos na vida social, de maneira a alterar os significados que nos excluem como também aqueles que excluem os outros (MOITA LOPES, 2003, p. 45 e 46).

Essa mesma visão de reflexividade é necessária por parte dos professores. Os PCNs para o terceiro e quarto ciclos (6º a 9º anos do ensino fundamental) destacam que o professor, além de compreender os princípios que concernem aos parâmetros, precisa se envolver em um processo de reflexão sistemática sobre seu trabalho em sala de aula. Ou seja, o professor deve buscar questionar e alterar práticas e crenças anteriores “gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar LE e, conseqüentemente, da própria proposta curricular inovadora” (BRASIL, 1998, p. 109). No entanto, segundo Leffa (2001), é preciso um longo e pesado investimento na formação dos professores para se conseguir um profissional “reflexivo, crítico e comprometido com a educação” (LEFFA, 2001, p. 333 e 334). Para o autor, há uma disparidade entre a demanda do mercado de trabalho e a oferta: “a verdade é que há um desequilíbrio entre a oferta e a procura, envolvendo aspectos quantitativos e qualitativos: a procura por professores é maior do que a oferta de profissionais competentes” (LEFFA, 2001, p. 340). Ademais, Leffa diz que acreditar que a universidade conseguirá formar um professor é uma ilusão (necessária), já que a formação de um profissional com o perfil supracitado “é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade” (LEFFA, 2001, p. 341).

Nesse ponto, concordo com o autor, uma vez que, mesmo que os licenciandos participem de diversos projetos extra-curriculares, como monitoria, estágios em centros de idiomas e Pibid, a formação de um profissional – em qualquer área que seja – nunca estará completa ao término da graduação, pois os desafios encontrados no dia-a-dia demandam uma constante atualização. Acredito, conforme Alvarez (2010) conclui, que “nenhum professor sai pronto da universidade” (p. 250). No caso da sala de aula, os diferentes contextos de atuação de um professor apresentarão diferentes situações de ensino-aprendizagem para as quais os professores precisarão buscar soluções. No entanto, é preciso lembrar que o Pibid oportuniza não somente uma formação inicial aos licenciandos, mas também uma formação continuada aos professores que atuam como PSs e PFs.

Segundo Leffa (2001), essa formação “incompleta” do professor na graduação se dá, em razão de ela envolver não só aspectos acadêmicos, como também políticos. Academicamente, o professor necessita do domínio da ação pedagógica para que a aprendizagem ocorra, tanto quanto do domínio da língua a ser ensinada e do conhecimento de diferentes áreas.

Politicamente, temos também a expectativa de que o professor seja suficientemente crítico para perceber as relações de poder que se estabelecem entre falantes de diferentes países quando se comunicam através de uma língua estrangeira, e que possa definir o lugar do aluno nesses eventos comunicativos, não apenas como receptor, mas também como produtor de informação (LEFFA, 2001, p. 352).

Ao empregar o termo “formação”, refiro-me a um processo contínuo, um ciclo que envolve a preparação do professor de línguas de forma complexa. Essa formação é distinta de treinamento, o qual envolve apenas a aprendizagem de técnicas e estratégias de ensino, objetivando o domínio de um determinado material didático ou a execução de uma tarefa que demonstre resultados imediatos, sem preocupação com a fundamentação teórica (LEFFA, 2001). O treinamento tem começo, meio e fim – iniciando e terminando com a prática. Carter e Nunan (2001) pensam o treinamento como um momento em que as informações vêm de espaços externos ao professor aprendiz – na formação, por sua vez, o professor tem a oportunidade de pensar e externalizar suas experiências por meio do trabalho colaborativo e reflexivo. Da mesma forma, Alvarez (2010) aponta que “a formação profissional que necessitamos hoje dos professores de línguas não é a de um técnico [...] mas um profissional reflexivo” (p. 245).

A formação considera a fusão do conhecimento recebido (teoria) com o conhecimento experimental (a prática) e a reflexão sobre todo o processo, sendo que esses três fatores se (re)alimentam o tempo todo. Essa fusão está prevista também na LDB (BRASIL, 2013), que estabelece os seguintes fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2013, p. 35).

De acordo com Alvarez (2010), “há a necessidade então, de se extrapolar o conhecimento na ação – saber fazer, sabendo explicar o que se faz, partindo para a reflexão na prática” (p. 237). Pensa-se no motivo por que uma ação é feita e na preparação para um futuro que não se pode prever, uma vez que “quando formamos um professor não o estamos preparando para o mundo em que vivemos hoje, mas para o mundo em que os alunos desse professor vão viver daqui a cinco, dez ou vinte anos” (LEFFA, 2001, p. 335). Por isso mesmo, a atualização dos professores é de vital importância para o ensino, em todas as suas instâncias.

Carter e Nunan (2001) atentam para a compreensão de como as pessoas aprendem a ensinar. Desse modo, torna-se importante entender as influências das experiências passadas dos professores aprendizes: “O papel da educação dos professores se torna o de reformular ideias existentes e não o de simplesmente introduzir um novo conteúdo”⁷ (CARTER, NUNAN, 2001, p. 77). Os autores apontam também que a aprendizagem do professor acontece durante sua atuação. Portanto, é preciso ajudar os professores a administrarem seu conhecimento anterior, de forma que eles possam vivenciar outras experiências significativas, transformando o conhecimento anterior e aplicando-o à sala de aula, sem que esses professores sejam prejudicados por seus valores, crenças e concepções de trabalho.

Mateus (2002) nos fala que, atualmente, vivemos em uma época em que a formação do professor deve ser permanente, uma vez que os conhecimentos técnico e científico vêm se tornando obsoletos cada vez mais rápido e se perde, então, a noção de educação definitiva. É preciso observar não somente como o professor aprende a ensinar, mas se ele aprende a aprender.

Segundo a autora, o professor que aprende a aprender será um produtor de conhecimentos e possibilitará que seus alunos se tornem aprendizes permanentes e sejam eles também produtores de seus conhecimentos. Para que isso aconteça, Mateus (2002) levanta um ponto crucial – o de se fazer pesquisa:

⁷*The role of teacher education then becomes one of reshaping existing ideas rather than simply introducing new raw material* (CARTER, NUNAN, 2001, p. 77).

Nossos professores devem ser estimulados a pesquisar e a (re)criar criticamente alternativas educacionais coerentes com suas realidades e com os anseios dos tempos modernos. É preciso conscientizá-los sobre a importância da reflexão sobre a ação e estimulá-los a atualizarem-se constantemente por meio desta reflexão (MATEUS, 2002, p. 8).

A autora considera, assim, inconcebível que professores universitários, formadores de professores, sejam reprodutores de conhecimentos. Tal pensamento está em consonância com o que Leffa (2001) afirma sobre os professores de LE estarem preparados para o aluno que viverá daqui a 5 ou 10 anos e estar apto a prepará-lo para essa vivência.

Como já dito anteriormente, durante a sua formação, os professores são orientados a pensar no porquê de suas escolhas em sala de aula. Por isso mesmo, Almeida Filho (1997) ressalta a importância de se pensar na(s) abordagem(ns) orientadora(s) da ação do professor e sua estreita relação com as crenças, principalmente em se tratando de PIs:

É claro que essa abordagem não é via de regra um conjunto coerente, acabado e explícito das posições teóricas do professor. Em professores com pouca e irregular formação, essa abordagem será largamente intuitiva e teoricamente implícita e informal, baseada em crenças que vão se firmando num *habitus* ou predisposições para ensinar de determinada maneira (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 15).

Segundo Almeida Filho (1997), o professor precisa estar ciente de seus filtros afetivos, dos de seus alunos e da inter-relação de ambos, para que as tomadas de decisões, envolvendo sua prática em sala de aula, possam estar adequadas aos diferentes contextos em que atua. Por isso mesmo, torna-se importante que os professores busquem o “senso de plausibilidade”, definido por Prabhu (1991), como um sentido interno de coerência nas explicações do que fazem ao ensinar, ou seja, a compreensão subjetiva do professor acerca do seu próprio ensino:

O melhor para cada professor é trabalhar com seu próprio senso de plausibilidade em todos os momentos. Pode haver alguma verdade em cada método, mas somente até o ponto em que cada método possa operar como parte do senso de plausibilidade do professor, promovendo o máximo de aprendizado que possa se ter daquele professor⁸ (PRABHU, 1991, p. 176).

⁸ *it is best for each teacher to operate with his or her own sense of plausibility at any given time. There may be some truth to each method, but only in so far as each method may operate as one of another*

Kumaradivelu (2003) corrobora essa linha de pensamento ao falar da era pós-método. Segundo o autor, os conceitos tradicionais de métodos e seus princípios teóricos e técnicas de sala de aula são limitados diante das inúmeras situações inesperadas que acontecem no ensino e na aprendizagem de LE. Portanto, os programas de formação de professores devem criar condições para que os professores tenham conhecimentos, habilidades, autoridade e autonomia para construir seu próprio conhecimento pedagógico pessoal.

Neste tópico, trouxe alguns aspectos relacionados às leis e parâmetros que regem o ensino de LE no Brasil, assim como uma breve bibliografia acerca da formação de professores de línguas e das competências esperadas desses profissionais. A seguir, apresento os estudos sobre crenças que fundamentaram esta pesquisa.

2.2 Crenças no ensino e aprendizagem de línguas: conceitos, características e resignificação

Segundo Barcelos (2004), diversos são os conceitos de crenças que são apresentados ao longo dos anos de estudos nessa área. A autora (2007, p.117) ressalta que “o conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo”. No entanto, na LA esse termo aparece em meados de 1970, quando estudos se voltam para as atitudes e motivações dos aprendizes de LE, ou seja, quando aspectos mais afetivos e sociais tornam-se objeto de estudo nas pesquisas que concernem ao ensino e à aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004).

Pajares (1992) trata da dificuldade em definir o termo “crenças” e o propósito de se conceituar o termo. Segundo o autor, por serem estudadas em diversas áreas, há diferentes definições para crenças – nem sempre tão claras. Vejo que uma definição muito comumente encontrada nos estudos dessa área é a que ressalta a distinção entre crenças e conhecimento: “Crenças são baseadas em avaliação e julgamento;

teacher's sense of plausibility, promoting the most learning that can be promoted by that teacher (PRABHU, 1991, p. 176).

conhecimento é baseado em fatos objetivos” (PAJARES, 1992, p. 313)⁹. No entanto, autores como Barcelos (2004) e Borg (2003) têm tratado crenças e conhecimento como termos não distintos, dada a dificuldade de separar o que o professor sabe (conhecimento) daquilo que acredita (crença). Concordo com Barcelos e Borg, não só pela dificuldade de se separar conhecimento de crença, mas por acreditar também que a similaridade entre os termos não prejudica os estudos sobre crenças.

Assim como o conceito de crenças sofre alterações ao longo dos anos de pesquisas em LA, a maneira como se percebem as crenças em relação às ações também se modifica. Richardson (1996) menciona três maneiras distintas de se entender a relação entre crenças e ações: (1) há uma relação de causa-efeito: as crenças influenciam as ações, o nosso comportamento; (2) a relação é interativa: ações e crenças se influenciam, ou seja, pode haver uma mudança de crença (lentamente) uma vez que têm-se *momentos catalizadores de reflexão* – “gatilhos promotores de problemas, dúvidas ou perguntas que geram uma consciência de crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer” (BARCELOS, 2006, p. 26); e, (3) há uma relação hermenêutica, podendo haver “desencontro entre crenças e ações, ou seja, as crenças não correspondem necessariamente à ação” (BARCELOS, 2006, p. 27), já que os fatores contextuais podem incidir nessa relação.

É possível observar que as primeiras pesquisas sobre crenças relacionadas ao ensino e à aprendizagem de LE consideravam as crenças como componentes mentais fixos e estáveis. Além disso, como afirma Barcelos (2006) “também era comum julgar as crenças de alunos e professores como certas ou erradas” (p. 18). As ações dos alunos e professores eram diretamente ligadas às suas crenças.

No entanto, ao definir as características das crenças segundo os atuais estudos, percebo que elas não são tão simples quanto eram pensadas. Antes, eram entendidas como estáticas e fixas, agora são consideradas mutáveis, dependendo de uma dada situação ou de algum período de tempo transcorrido. Isso porque as crenças são experienciais, ou seja, segundo Dewey (1976), elas têm a ver com valor, significado e importância que atribuímos àquilo que experienciamos, sendo, portanto, subjetivas e

⁹ “*Belief is based on evaluation and judgment; knowledge is based on objective fact*” (PAJARES, 1992, p. 313).

contextuais. Para surgir, as crenças precisam estar ancoradas em algo – por isso, não são tão simples de serem mudadas. Pelo contrário, algumas crenças podem dificultar certas mudanças de outras. No entanto, há a possibilidade de mudança e ressignificação, conforme o contexto e a interação com o outro.

As crenças também podem ser: a) instrumentos de mediação, regulando a aprendizagem e a solução de problemas; b) paradoxais e contraditórias, pois são individuais, mas também compartilhadas, diversas e uniformes; c) relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, pois nem sempre se age conforme se acredita, como supracitado (RICHARDSON, 1996); e d) não tão facilmente distintas do conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem (BARCELOS e KALAJA, 2003).

Barcelos e Kalaja (2011) afirmam que o foco inicial dos estudos de crenças estava em compreender o que os alunos e professores pensavam sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE. Contudo, as autoras apontam que os atuais estudos buscam compreender a maneira como as crenças se desenvolvem, flutuam e interagem com outros elementos, como ações e emoções em diferentes contextos de ensino e aprendizagem de LE.

Diversos autores, tais como Barcelos (2001, 2003, 2004, 2007), Pajares (1992), Horwitz (1988), entre outros, tratam da importância de se conhecer, analisar e estudar as crenças de alunos e professores, dada a relevância que isso tem para o processo de ensino-aprendizagem de LE. Segundo Borg (2009), a pesquisa sobre a cognição de professores, que busca entender o que esses pensam, sabem e acreditam, se justifica em razão de as vidas mentais dos professores exercerem um importante papel em suas escolhas em sala de aula. Para este autor (2006), a cognição de professores pode ser caracterizada como um sistema de construtos mentais presentes neles, e que é definido e redefinido de acordo com suas experiências educacionais e profissionais.

Os estudos recentes sobre crenças na LA mostram uma preocupação com a formação dos professores em pré-serviço (PERINE, 2012), com foco na prática crítico-reflexiva (SILVA, 2011) e aspectos ligados à motivação e à identidade profissional destes (OLIVEIRA, BARCELOS, 2012). Ainda, pesquisadores como Barcelos também têm feito uso de narrativas em seus estudos nos últimos anos para pesquisar crenças,

identidades, emoções e experiências de professores (pré-serviço) e professores formadores (BARCELOS, COELHO, 2010; BARCELOS, MORAES, 2012).

Barcelos (2006) aponta que as crenças têm papel fundamental no processo de reflexão, “sendo a base dos questionamentos do professor” (BARCELOS, 2006, p. 23).

Dewey (1933) já destacava, em seus estudos, a relação entre crenças e pensamento reflexivo. De acordo com o autor, diversas vezes uma crença é aceita com pouca ou quase nenhuma tentativa de se compreender sua natureza¹⁰: “a consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz das bases que a sustentam, e as conclusões adicionais de suas tendências, constituem o pensamento reflexivo”¹¹. Esse pensamento, que Dewey (1938) considera um valor verdadeiramente educativo, tem a ver justamente com o processo de compreensão da natureza das crenças, que, por serem consideradas pelo autor, tanto obstáculos, quanto promotoras de conhecimento, podem desencadear o pensamento reflexivo e serem a base de diversos questionamentos.

Segundo Barcelos e Kalaja (2011), as crenças são ao mesmo tempo constantes, complexas e construídas discursivamente por meio de negociação. Podem ser variáveis com o passar do tempo e flutuantes – ou seja, um mesmo indivíduo pode ter crenças diferentes sobre o mesmo aspecto em diferentes épocas ou durante períodos curtos de sua vida –, dentro de um mesmo contexto ou de contextos diferentes. Podem ser, portanto, interpretadas e re(significadas), como destaca Barcelos (2006, p. 18), em sua definição de crenças, a qual adoto neste trabalho:

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas 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 (BARCELOS, 2006, p.18).

Considerando as características citadas por Barcelos, quando se trata da mudança de crenças, tem-se um processo complexo e difícil de realizar. Isso porque,

¹⁰ Quando falo de natureza das crenças e experiências, ou sua origem, estou me referindo ao processo de formação dessas crenças e experiências.

¹¹ “Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought” (DEWEY, 1933, p. 7).

segundo Rokeach (1968, apud BARCELOS, 2007), as crenças podem ser mais centrais ou mais periféricas, sendo as primeiras mais difíceis de serem mudadas, uma vez que estão interconectadas entre si e relacionadas a experiências diretas, ou seja, mais ligadas à identidade do indivíduo e às suas emoções.

Dessa forma, já que estão interconectadas, é necessário que haja uma desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas. Quanto mais forte e enraizada uma crença, mais chances de que haja assimilação, ou seja, que novas crenças sejam incorporadas a um sistema já existente, em vez de acomodação – reorganização do sistema para acomodar as novas crenças. Quando as crenças de um indivíduo são desafiadas ou quando não é possível assimilar novas crenças à estrutura existente, elas podem ser dadas como não satisfatórias e haver mudança (BARCELOS, 2007).

Seguindo esse mesmo raciocínio, Borg (2006), ao revisar as origens da pesquisa relacionada à cognição de professores, cita o trabalho de Green (1971), que também destaca algumas crenças como centrais e outras periféricas, sendo as centrais mais firmes e menos suscetíveis a mudanças. Dentre os principais fatores que podem desencadear a mudança de crenças, de acordo com Barcelos e Kalaja (2011), estão as mudanças contextuais, as diferentes emoções desencadeadas pela interação com o outro e a reflexão sobre a ação.

Tendo em vista a reflexão sobre a ação, Borg (2003) destaca que:

as experiências de aprendizagem de línguas anteriores dos professores estabelecem cognições sobre aprendizagem e aprendizagem de línguas que formam a base de suas conceituações iniciais de ensino de L2 durante sua formação como professores, e que pode continuar a influenciar suas vidas profissionais (BORG, 2003, p. 88)¹².

Da mesma forma, Borg (2006), se apoiando em Richardson (1996), afirma que o papel das crenças no processo de formação de professores pode ser discutido em duas perspectivas: a primeira, relacionada à questão dos alunos (e/ou PIs) trazerem crenças que influenciam sua aprendizagem e, a segunda, relacionada à mudança de crenças como foco na formação de professores.

¹² “*teachers’ prior language learning experiences establish cognitions about learning and language learning which form the basis of their initial conceptualizations of L2 teaching during teacher education, and which may continue to be influential throughout their professional lives*” (BORG, 2003, p. 88).

Richardson (1996) explica que as crenças são influenciadas por três categorias de experiências: experiências pessoais, experiências escolares e instrucionais e experiências de conhecimento formal. Sendo assim, as experiências escolares têm um impacto grande no desenvolvimento das crenças sobre ensino, o que as torna mais resistentes a mudanças. A formação de professores seria, então, uma intervenção fraca, se comparada à história de vida escolar anterior dos professores em formação inicial (enquanto aprendizes de língua) e suas experiências em sala de aula como professor.

Vieira-Abrahão (2004) também ressalta que, no curso de formação, os professores trazem crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, que podem levar para suas salas de aulas.

No caso da formação pré-serviço nos cursos de Letras, o aluno-professor, entre todas as outras experiências de vida, traz uma experiência rica como aprendiz, às vezes já como professor [...] No entanto, poucos tiveram a oportunidade de buscar uma explicitação das crenças, pressupostos e conhecimentos que têm sobre o que está envolvido no processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira que vão ensinar (ABRAHÃO, 2004, p. 132).

Nesse sentido, Negueruela Azarola (2011) sugere orientar as mudanças de crenças nos cursos de formação e pós-formação de professores, mas não por meio de explicações e transmissão de conhecimento. É preciso proporcionar aos professores oportunidades de construção produtiva de crenças, engajando-os em atividades significativas, ou seja, os professores precisam de novas experiências significativas de ensino e aprendizagem de LE para refletirem e ressignificarem suas crenças.

Penso, portanto, que a formação de professores, assim como o ensino e a aprendizagem de línguas, precisa estar focada em propiciar experiências significativas aos PIs, sempre acompanhadas pela reflexão crítica. Dessa forma, acredito que a ressignificação de crenças que dificultem o processo de ensino aprendizagem possa ocorrer e, conseqüentemente, a mudança de práticas.

Segundo Borg et al (2014), os cursos de licenciatura podem ter um impacto significativo na formação inicial dos professores se oferecerem oportunidades para que eles possam aprender por meio de experiências que unam teoria e prática. Miccoli (2010) destaca, dentre as competências de professores formadores dos cursos de licenciatura que

É preciso ter conhecimentos sobre a natureza do processo de aprendizagem de uma segunda língua, para compreender e orientar estudantes e sobre a realidade do ensino em sala de aula, para lidar com desafios típicos nesse contexto; uma sabedoria, para se encontrarem formas de manter o estudante motivado frente aos obstáculos e, também, para estar apto para lidar com as restrições impostas, pelas especificidades do contexto (MICCOLI, 2010, p. 103).

Faz-se importante que os PIs se tornem conscientes de suas crenças anteriores sobre ensino e aprendizagem de LE, para que possam refletir e fazer conexões entre as teorias e as práticas vivenciadas. Criar oportunidades para que os professores possam se tornar conscientes de suas crenças mostra-se um importante passo para a formação da reflexão e da criticidade.

Neste tópico, apresentei alguns aspectos relacionados às crenças relativas ao processo de ensino e aprendizagem, bem como a definição de “crenças” adotada nesta pesquisa e suas características. Expliquei, também, sobre os estudos em relação à cognição de professores e alunos, dentre eles a mudança e ressignificação de crenças, assim como sua relação com as experiências de ensino e aprendizagem e a importância de todos esses elementos para o processo reflexivo do professor. Seguem-se agora algumas considerações sobre o papel das experiências nesse processo de reflexão.

2.4 Experiências de ensino e aprendizagem de línguas: conceitos e definições

Em relação ao estudo das experiências, Miccoli (2010) afirma que ele é tão importante quanto o das crenças, uma vez que estas são moduladas pelas experiências. Para a autora, “É preciso explorar a experiência original anterior à crença e o sentido dessa experiência – processo revelador de relações nem sempre claras para quem vivencia uma experiência ou a crença que dela se estabelece” (p. 136).

Nos seus primeiros estudos sobre o pensamento, Dewey (1933) já estabelecia que as experiências e o conhecimento anterior eram os responsáveis por sugerir possíveis soluções para um dado problema que alguém enfrentasse. Portanto, se um indivíduo teve algum conhecimento advindo de experiências semelhantes, alguma sugestão apareceria. No entanto, “mesmo quando uma criança (ou um adulto) tem um

problema, esperar que ele pense quando ele não tem nenhuma experiência anterior envolvendo algumas das mesmas condições, é completamente infrutífero” (p. 11).

Entendo experiência, nesta pesquisa, segundo os estudos de Dewey (1938) , “não como um estado mental, mas a interação, adaptação e ajuste dos indivíduos ao ambiente” (p. 111). A experiência envolve uma fase ativa (fazer/tentar) e uma passiva (submeter) como consequência, ou seja, acontece dentro e fora do indivíduo, pois é uma interação entre condições internas e externas: entre um indivíduo e o que constitui, em um determinado momento, seu ambiente. Dewey (1938) considera o ambiente “quaisquer condições que interajam com as necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se terá” (p. 44). Portanto, penso a experiência como a relação física e cognitiva entre o indivíduo e o ambiente no qual ele vivencia em dado momento e com o qual interage, adaptando-se e ajustando-se conforme as suas necessidades.

Os fatores internos e externos são inseparáveis, segundo o autor. Separar os dois destrói o significado vital da experiência, pois “o pensamento é a organização exata e deliberada de conexões entre o que é feito e suas consequências. É o que nota não só que elas estão conectadas, mas também os detalhes dessa conexão” (DEWEY, 1944, p. 151).

Dessa maneira, há dois princípios fundamentais que constituem os critérios de experiência, segundo Dewey (1944): (1) o princípio da continuidade, em que toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e afeta as próximas experiências – pois quem passa por essa nova experiência é novo em algum sentido; e, (2) o princípio da interação, que se refere à influência recíproca entre os elementos (indivíduo e meio). Assim, “cada experiência atua em certo grau sobre as condições objetivas em que decorrerão novas experiências” (p. 28).

O princípio da continuidade das experiências diz que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes (DEWEY, 1976, p. 26). Sendo assim, o tipo de experiência que se terá se dará de acordo com as escolhas feitas a partir de outras experiências.

Dewey (1944) esclarece que apenas a experiência reflexiva é uma experiência frutífera, já que nenhuma experiência tem significado sem reflexão. Ensino e

aprendizagem, segundo o autor (1938), é o processo de atribuir sentido àquilo que experienciamos e de fazer conexões com o que está por vir. Um processo contínuo de reconstrução da experiência.

Segundo Dewey (1976), o crescimento do ser humano pode ser físico, intelectual e moral. Contudo, ao se pensar em crescimento, é preciso considerar em qual direção esse crescimento está indo. É um crescimento que promove ou retarda? Se houver promoção, então, tem-se o critério educativo. Do contrário, é um crescimento deseducativo. Para se ter uma experiência educativa suficientemente intensa, é necessário que ela desperte a curiosidade, fortaleça a iniciativa e estabeleça desejos e propósitos.

Segundo o autor, o verdadeiro significado de crescimento, continuidade e reconstrução de experiências está no senso de que toda experiência deve preparar alguém para experiências mais profundas e abrangentes. O autor considera que

Diferentes situações sucedem uma a outra. Mas devido ao princípio da continuidade, algo é levado do primeiro ao último. À medida que um indivíduo passa de uma situação para a outra, seu mundo, seu ambiente, se expande, contrai” (DEWEY, 1976, p. 44).

Por envolver contato e comunicação, Dewey (1976) estabelece que toda experiência humana é social. Portanto, a preocupação imediata e direta de um educador deve estar relacionada com as situações em que as interações acontecem. Quando a educação é encarada como um processo social, como experiência educacional, o professor passa a uma posição de líder de grupo e não mais de ditador ou chefe.

Portanto, Dewey (1976) acredita que o educador tem a habilidade de influenciar diretamente a experiência dos mais imaturos. É papel do educador ver como utilizar seu ambiente e, com seu discernimento, extrair dele tudo que puder contribuir para organizar condições de experiências significativas aos educandos. Segundo Dewey (1976), “educação como crescimento e maturidade deve ser um processo sempre presente” (p. 50).

O quadro a seguir ilustra como Dewey (1938) diferencia a educação tradicional de sua proposta de educação progressiva, baseada no ensino e aprendizagem por meio de experiências:

Tradicional	Progressiva
Imposição vinda de cima e de fora	Expressão e cultivo da individualidade
Disciplina externa	Atividade livre
Aprendizagem por meio de textos e professores	Aprendizagem por meio de experiências
Aquisição de habilidades isoladas e técnicas por repetição	Aquisição de habilidades isoladas e técnicas como meio de alcançar fins que tornem algo vital agradável
Preparação para um futuro mais ou menos remoto	Aproveitar ao máximo as oportunidades da vida presente
Objetivos estáticos e materiais	Intimidade com um mundo em mudança
Não presta atenção a fatores internos	Trabalho feito como um empreendimento social no qual todos os indivíduos tenham a oportunidade de contribuir e pelo qual todos sintam-se responsáveis.
Não considera os poderes e propósitos dos alunos	

Quadro 1 – Educação Tradicional X Educação Progressiva

É possível perceber como as duas propostas de educação se contrapõem: por um lado a educação tradicional tem o enfoque no professor e no conteúdo, que é trabalhado de forma isolada, sem conexão com a realidade, desconsiderando os alunos enquanto indivíduos, suas potencialidades, crenças e emoções; por outro lado, a educação progressiva enfoca a individualidade dos alunos, trabalhando o conteúdo por meio de experiências significativas, que tenham conexão com a realidade, para que a aprendizagem faça sentido aos alunos e para que eles se sintam como seres atuantes no mundo. De acordo com Dewey (1944), o planejamento na educação progressiva deve ser flexível suficiente para permitir explorar a individualidade da experiência. Mas, também, deve ser firme suficiente para direcionar ao contínuo desenvolvimento das potencialidades e dos propósitos dos alunos.

É sabido que existe uma relação estreita entre crenças e experiências, uma vez que as crenças são experienciais e que as experiências podem levar à formação de novas crenças ou a desmistificação de outras. Barcelos (2006) recorre aos estudos de Dewey para realizar uma pesquisa sobre crenças e experiências de professores e estudantes de LI nos Estados Unidos.

A autora destaca um ponto importante acerca dos estudos de Dewey sobre experiências, relacionado aos seus princípios de interação e continuidade. Segundo Barcelos (2006), esses princípios nos ajudam a compreender melhor a interação entre crenças de professores e alunos, ou como entendemos o termo “influência”. Em seu

estudo, a autora percebeu um conflito entre as crenças da estudante Karina – que havia ido aos Estados Unidos com o objetivo de estudar Inglês por um mês em um instituto de línguas –, e sua professora Emily. As crenças de Karina sobre as aulas de sua professora e sobre o papel do aluno e do professor foram influenciadas por diversos fatores contextuais e experienciais, como o curto período de estudo da aluna no instituto, sua necessidade de estabelecer uma identidade como uma aprendiz avançada da língua, a influência de seus colegas e de seu marido (também estudante do instituto, porém um nível mais avançado), a metodologia usada por Emily e a frustração e o desacordo de Karina em relação ao seu nivelamento, que a colocou em um nível menos avançado do que ela esperava.

Estudos anteriores haviam considerado influência relacionada à semelhança de crenças entre alunos e professores. Os resultados deste estudo indicaram uma relação mais complexa e orgânica entre as crenças de alunos e professores, que requerem olhar suas crenças e ações incorporadas nas suas experiências. Nas experiências, professores e alunos se influenciam por meio da semelhança ou conflito de suas crenças explícitas. Mesmo dentro de um conflito sobre suas crenças, o professor influenciou as crenças dos alunos e suas ações porque, enquanto agentes intencionais, alunos e professores se esforçam para ter suas perspectivas e crenças reconhecidas. Ademais, eles podem engajar-se em ações para mudar as crenças uns dos outros ou validar as suas próprias (BARCELOS, 2006, p. 194).

Após a análise, Barcelos (2006) conclui que a filosofia de Dewey nos ajuda a questionar o papel do contexto nos estudos sobre crenças de professores e alunos, uma vez que seus resultados evidenciaram ações que formaram o contexto e que foram formadas por ele. No caso de Karina, a aluna já havia estudado LI durante alguns anos no Brasil, o que fez com que ela tivesse expectativas altas em relação aos seus estudos nos Estados Unidos e ao seu nivelamento, uma vez que ela se considerava uma aprendiz competente. Ao ser colocada em um nível menos avançado que o esperado, Karina desenvolve um conflito entre sua auto-imagem e a imagem que lhe foi atribuída, o que influenciou suas ações e crenças sobre as aulas. Dessa forma, suas experiências e interações – baseadas em seus interesses e desejos pessoais – influenciaram as experiências que ela teve durante o curso no país alvo, ou seja, o contexto influenciou suas ações, que por sua vez formaram novos contextos.

Borg (2006) também fala do papel das experiências nos estudos sobre cognição de professores. De acordo com o autor,

a cognição de professores pode assim ser caracterizada como um sistema prático, pessoal e tácito de construtos mentais que os professores possuem e que são dinâmicos, definidos e redefinidos baseados em experiências educacionais e profissionais ao longo de suas vidas docentes (BORG, 2006, p. 35).

Segundo Borg (2006), as experiências educacionais e profissionais de professores vêm sendo áreas-chave de estudos empíricos relacionados ao desenvolvimento das cognições dos professores. Isso levou ao reconhecimento da influência de suas experiências enquanto aprendizes no pensamento inicial dos docentes. Miccoli (2010), por sua vez, acredita que é por meio das experiências que os professores e estudantes poderão explicar como compreendem o processo de aprendizagem de LE em sala de aula, relacionando sua vivência com outras experiências significativas fora do espaço escolar. Para a autora,

A importância das relações, das interações e das emoções no meio em que as experiências acontecem vem à tona. Contudo, talvez os resultados mais importantes das pesquisas com a experiência como construto sejam as mudanças e transformações. Assim, as experiências são uma porta de entrada para a mudança, porque, à medida que aquele que vivencia algo tem a oportunidade de refletir sobre sua experiência, pessoalmente ou com a mediação de um pesquisador, abre-se espaço para uma investigação de eventos relacionados, que pode ter implicações para outra compreensão da própria experiência ou para revisão das atitudes que fazem com que o evento seja concebido da maneira como o é (MICCOLI, 2010, p. 30).

As experiências, segundo Miccoli (2010), podem ser categorizadas como diretas, com origem nos acontecimentos em sala de aula, ou indiretas, mencionadas por professores e estudantes como uma forma de explicar o que vivenciam em sala de aula.

As experiências diretas, para os professores, podem ser pedagógicas, referentes às decisões sobre o ensino de LE em sala de aula e atividades que eles propõem aos estudantes; sociais, provenientes da relação dos estudantes com professor e colegas; e afetivas, relacionadas às emoções que afloram em sala de aula. Já as experiências indiretas para os professores podem ser contextuais, referentes ao contexto em que professores e estudantes se encontram e relatos sobre o papel da LI na sociedade; e

conceituais, relacionadas a teorias oriundas da formação ou do exercício profissional, que modulam decisões pedagógicas do professor, ou seja, às crenças.

As experiências diretas para os alunos podem ser cognitivas, envolvendo a compreensão que eles têm sobre as oportunidades de aprendizagem; sociais, relacionadas à comunicação, ao trabalho e às relações com o outro; e afetivas, ligadas aos sentimentos em relação aos acontecimentos da sala de aula. Já as experiências indiretas dos alunos podem ser contextuais, fazendo menção ao meio em que a aprendizagem ocorre e contextos institucional e extra-institucional; pessoais, relacionadas a experiências pessoais e de aprendizagem anteriores, trabalho e vida fora da sala de aula; conceituais, ligadas a conceitos e crenças que modulam decisões e cursos de ação; e futuras, que envolvem questões, vontades ou desejos, cuja realização se projetam em direção ao futuro.

Miccoli (2010) compreende que essa categorização não está fechada, uma vez que vários outros tipos de experiências podem surgir a partir dos diversos dados de pesquisa. A autora coloca a lista em aberto para possíveis contribuições do leitor.

A figura a seguir ilustra resumidamente a categorização de experiências proposta por Miccoli (2010).

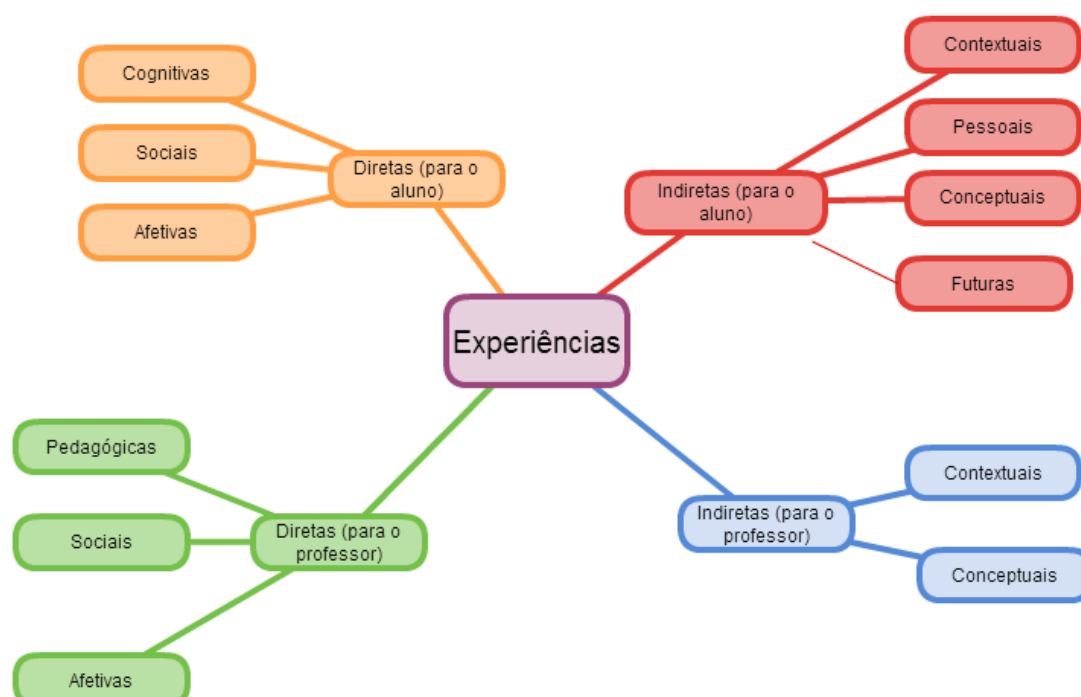


Figura 1 – Categorização de experiências segundo Miccoli (2010)

Como minha pesquisa está focada na interação entre crenças e experiências em um contexto diferente da sala de aula (Pibid), com participantes diversos (PIs, PSs e PF) e não simplesmente com alunos e professores, optei por modificar a categorização proposta por Miccoli (2010), ainda que levando em consideração as características de cada experiência assinaladas pela autora.

Nesta modificação, considerarei experiências diretas as que tenham origem nos acontecimentos no curso de Letras e no Pibid, e as indiretas as que forem mencionadas pelos participantes como forma de explicar o que vivenciaram na graduação e no programa. Dessa forma, não farei uma separação entre alunos e professores, mas considerarei todos os participantes como professores, que podem ter experiências diretas cognitivas, pedagógicas, sociais e afetivas; e experiências indiretas contextuais, pessoais e futuras. Não trabalharei com o conceito de experiências indiretas conceptuais, pois utilizarei o termo crenças, como explicitado no capítulo anterior.

Shelley, Murphy e White (2013) trabalharam com narrativas de professores de LE para estudar como se dariam a mudança e a adaptação desses docentes para um ambiente de ensino novo, no caso, do presencial para o virtual (ensino a distância). As narrativas indicaram que as experiências anteriores (nos ambientes presenciais) continuaram a exercer grande influência na prática dos professores no novo ambiente:

Abordagens e técnicas desenvolvidas em sala foram modificadas e estendidas, em vez de substituídas assim que os professores mudaram para o ambiente à distância ou misto, onde, junto com as técnicas, as empatias com aprendizes vieram de experiências pessoais (SHELLEY, MURPHY, WHITE, 2013, p. 567).

Ao findar este tópico, após apresentar alguns aspectos relacionados à importância e relevância dos estudos sobre experiências de ensino e aprendizagem de LE, bem como sua relação com o pensamento reflexivo de professores e alunos, pude elencar também as características da proposta de educação progressiva de Dewey, baseada em experiências, bem como alguns tipos de experiências categorizadas por Miccoli. Do exposto, percebo que a compreensão das experiências se mostra vital para a compreensão das crenças e demais aspectos cognitivos relacionados às vidas de docentes e discentes. Passo, agora, à explicitação da metodologia de pesquisa adotada neste trabalho.

3 METODOLOGIA

Para este estudo, realizei uma pesquisa de natureza qualitativa/ interpretativista, que se preocupa com a análise e discussão dos dados coletados, levando em conta descrições contextuais e interpretações dos participantes e do pesquisador. Segundo Vieira-Abrahão (2006), a investigação em uma perspectiva qualitativa é realizada dentro de contextos naturais¹³ e preocupa-se com o processo, de uma forma indutiva, buscando os significados das ações dos participantes. Como ressalta Bortoni-Ricardo (2008),

A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações (p. 42).

Nesta pesquisa, procurarei responder as seguintes perguntas, de acordo com os objetivos apresentados na introdução: 1) Quais são as crenças sobre ensino e aprendizagem de LI que as PIs, as PSs e a PF apresentam ao atuarem na EP por meio do Pibid?; 2) Quais são as experiências de ensino e aprendizagem de LI que as PIs, as PSs e a PF apresentam ao atuarem na EP por meio do Pibid e de que forma elas influenciam suas crenças e são influenciadas por elas?; 3) Como ocorre a interação de crenças dos participantes?; e, 4) Quais são as possíveis ressignificações que surgem da participação e interação dos professores ao atuarem no Pibid?

3.1 Participantes: funcionamento do Pibid e seleção dos licenciandos e docentes para a pesquisa

É importante ressaltar que esta pesquisa e seus instrumentos foram submetidos ao Comitê de Ética, uma vez que ela contou com a participação de seres humanos e, por essa razão, se fez necessária a preocupação com a preservação dos dados e da integridade de todos os envolvidos. Após o parecer favorável do Comitê de Ética, o contato foi feito pessoalmente durante a reunião quinzenal do Pibid-LI com todos os participantes, em novembro de 2013. Foram apresentados os objetivos da pesquisa e,

¹³ Entendo “contextos naturais” aqui como contextos autênticos, ou seja, no caso da coleta de dados em uma sala de aula, esta acontecerá em uma escola real, em uma aula cotidiana e não em uma situação simulada.

em seguida, os presentes foram convidados a participar. Os licenciandos e docente do Curso de Letras participantes do Pibid-LI e os PSs deste subprojeto – que concordaram em participar, por espontânea vontade –, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que esclareceu devidamente a proposta desta pesquisa.

O Pibid possibilita que os alunos licenciandos conheçam e participem da realidade escolar, por meio de ações desenvolvidas no âmbito da escola e de sua comunidade, bem como auxilia a própria universidade a repensar o ensino superior oferecido nos cursos de licenciatura. A parceria escola-universidade, propiciada pelo programa, permite que os alunos dos cursos de licenciatura vivenciem e atuem nas escolas ainda nos primeiros períodos do curso, cumprindo 20 horas semanais de trabalho no programa, sendo 10 dessas na escola, como é explicado no projeto Pibid da UFU:

Para além dessa perspectiva, focamos, juntamente com os professores (supervisores e coordenadores) e a comunidade escolar, ações cuja sustentabilidade esteja no bojo das práticas dos próprios docentes que estão imersos naquela realidade da educação básica. São essas as condições que nos auxiliam a elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores e, também, a contribuir para a formação continuada daqueles que estão em efetivo exercício do magistério (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2011).

O programa é organizado em subprojetos de diversos cursos de licenciatura. O Pibid existe desde 2008 no Brasil, ano em que atendeu a quatro áreas de licenciatura na UFU: física, química, biologia e matemática. Na segunda edição do Pibid, mais sete áreas de licenciatura foram contempladas com bolsas para seus subprojetos: filosofia, sociologia, língua portuguesa, geografia, línguas estrangeiras, pedagogia e história, e cultura africana e afro-brasileira. Em sua terceira edição, em 2011, o Pibid dessa universidade recebeu ainda mais recursos, contemplando áreas como artes visuais, teatro, música e educação física, totalizando 12 licenciaturas atendidas.

O subprojeto LI do Pibid, no ano de 2013 – período em que os dados desta pesquisa foram coletados - atuou em duas escolas públicas (uma estadual e outra municipal) que acolheram os dezoito PIs e a PF do curso de Letras em seu espaço e permitiram que eles realizassem atividades de docência, observações de aulas, pesquisas, participação em reuniões e eventos da comunidade escolar. Também participaram dos trabalhos desenvolvidos na/sobre a escola uma PS de cada escola, que

acompanhou e auxiliou os PIs, e a PF, o que possibilitou aos PIs conhecer a dinâmica escolar, a prática de ensino no contexto escolar público, podendo dialogar e interagir com as PSs, nos trabalhos desenvolvidos na/sobre a escola.

A escola municipal escolhida é uma escola de periferia, que atende cerca de 1400 alunos, moradores de suas proximidades, da pré-escola ao 9º ano do ensino fundamental, além de possuir turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já a escola estadual participante está localizada no centro da cidade, atendendo cerca de 1400 alunos de diversos bairros, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e 1º a 3º anos do Ensino Médio.

Dentre as atividades do subprojeto, foram realizados estudos teóricos relativos a temas de ensino e aprendizagem de línguas, como abordagens e metodologias de ensino, elaboração de materiais didáticos, planejamento de curso e de aulas, entre outros. Ao longo dos anos de 2012 e 2013, os PIs, as PSs e a PF encontravam-se semanalmente na universidade, para participar e/ou oferecer oficinas (*workshops*) sobre os estudos teóricos desenvolvidos. Concomitantemente, faziam registros de todas as ações e tarefas em uma plataforma de ensino virtual (*Moodle*), onde se encontram resumos e fotos dos encontros realizados, relatórios das atividades individuais, bem como os materiais utilizados e produzidos por eles mesmos, como textos, resenhas, apresentações em *Power Point*, dentre outros.

Como parte das atividades desenvolvidas na escola, os PIs fizeram observações de aulas, tanto de LE – Inglês – como de outras disciplinas, para levantar questões didáticas e metodológicas das diferentes aulas observadas e poder contrastá-las e analisá-las. Em reuniões semanais com a PF e as PSs, os PIs planejaram as ações a serem feitas nas escolas. A ideia inicial era a de que fossem oferecidas oficinas de LI para as duas escolas: porém, havia a dificuldade dos alunos da escola estadual retornarem no contraturno. Portanto, decidiu-se que os PIs da escola estadual trabalhariam com a PS nas suas próprias aulas de LI – um horário de 50 minutos por semana para cada dupla de pibidianos – , enquanto que os PIs da escola municipal ofereceriam oficinas de LI – sendo dois encontros semanais, com duração de duas horas, no contraturno, durante 3 meses.

O planejamento das aulas ou encontros das oficinas era feito pelos próprios PIs, em momentos diversos: em encontros semanais com a PS de sua escola e em encontros

semanais também com a PF. Os PIs também documentaram as suas aulas e os encontros das Oficinas de Línguas por meio de fotos e diários reflexivos na plataforma *Moodle*.

O Pibid-LI contava, no ano de 2013, com 16 PIs, uma PF – coordenadora do subprojeto – e duas PSs. No entanto, por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, apenas duas PIs, a PF e as duas PSs foram selecionadas, de forma a atender aos objetivos propostos no prazo adequado.

3.2 Códigos de identificação

Nesta pesquisa, utilizarei os seguintes códigos para cada participante:

PI1 – graduanda do 5º período do curso de Letras. Participante do Pibid-LI por 1 ano e 6 meses. Estudou em EP nos EF e EM e frequentou cursos de LI em um instituto de idiomas ao entrar no ensino superior.

PI2 – graduanda do 4º período do curso de Letras. Participante do Pibid-LI por 1 ano e 6 meses. Frequentou cursos de LI em um instituto de idiomas antes de cursar o ensino superior.

PF – professora formadora do curso de Letras. Trabalha com o ensino de LI desde 1981. Graduada desde 1983 em uma universidade pública. Atuou em institutos de idiomas, no centro de idiomas de uma universidade federal e no EF público em uma escola de aplicação da universidade. Fez mestrado e doutorado em LA e faz parte do corpo docente da universidade desde 1996, ensinando na área de prática de ensino e formação de professores. É coordenadora do Pibid-LI desde outubro de 2011.

PS1 – professora do EF na rede municipal desde 2011. Fez licenciatura em Letras em uma universidade pública. Trabalha com o ensino de LI há doze anos, iniciando sua experiência em institutos de idiomas. Fez especialização em LA. Foi supervisora do Pibid-LI de junho de 2012 a dezembro de 2013.

PS2 – professora do EF e EM em uma escola estadual e também supervisora do EF em outra escola estadual. Fez licenciatura em Letras em uma universidade privada e cursos de LI em uma universidade dos Estados Unidos, onde morou por aproximadamente 3 anos. Fez especialização em LA, em Educação de Jovens e Adultos, e na área de gestão escolar. Supervisora do Pibid-LI desde junho de 2012.

3.3 Instrumentos

Para um estudo adequado das crenças e possíveis mudanças de crenças das professoras, foram reunidos registros de naturezas diferentes, ou seja, diferentes instrumentos de pesquisa foram utilizados para que houvesse a triangulação dos dados – necessária para confirmar ou não uma asserção (BORTONI-RICARDO, 2008). Como ressalta Vieira-Abrahão,

para um estudo adequado das crenças dentro de uma perspectiva mais contemporânea de investigação, que é a contextual, que se insere dentro do paradigma qualitativo e da pesquisa de base etnográfica, nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221).

Após a assinatura do TCLE, pedi a cada PI que produzisse um relato verbal escrito – que poderia ser digitado ou redigido à mão em sua residência e entregue a mim nas reuniões que observei –, contando sobre sua experiência como aprendiz de LE, explicando como foi a decisão de cursar Letras e suas impressões sobre sua experiência no curso e no Pibid. Também foi pedido que escrevessem sobre a sua visão em relação ao que é “ser professor” e o que elas consideram importante no ensino e na aprendizagem de LE na EP. Cada PI produziu um relato, no mês de novembro, ao final de um ano de trabalho no Pibid.

A escolha do relato de experiência como um dos instrumentos de coleta de dados se deu, uma vez que, para investigar as experiências de aprendizagem e sua relação com as crenças dos PIs, era necessário buscar um instrumento que captasse as histórias dos professores e suscitasse uma reflexão sobre situações e eventos passados, em uma tentativa de explicar e pensar sobre suas ações em sala de aula. Moreira (2011) denomina esse instrumento de autorrelato e explica ser este

muito eficaz nas investigações voltadas principalmente para as experiências de ensino e aprendizagem ao longo da vida dos participantes e nos dá várias pistas sobre a origem das crenças que um professor possa ter (MOREIRA, 2011, p. 260).

Barcelos (2006) chama esse instrumento de narrativa. Para a autora, se trata de um “instrumento ou método por excelência que captura a essência humana e,

consequentemente, a aprendizagem e mudança humana” (p. 148). A autora afirma também que,

através das histórias de nossos alunos podemos compreender melhor suas crenças sobre aprendizagem e quem eles são ou se tornaram como aprendizes. Suas histórias mostram sua luta, suas frustrações, sucessos e fracassos como aprendizes em seus contextos e experiências (p. 150).

A PF e as PSs do Pibid-LI participaram de uma entrevista semi-estruturada individual, que foi realizada em local e horário de escolha do participante (entre os meses de novembro de 2013 e fevereiro de 2014), conforme sua disponibilidade. A entrevista buscou compreender o perfil da PF e das PSs atuantes neste subprojeto e suas possíveis crenças e experiências sobre ensino e aprendizagem de LI, por meio das seguintes questões: 1) Conte-me sobre sua escolha em ser professor e como iniciou sua vida acadêmica; 2) Fale um pouco sobre sua experiência atual como professor. (Como é o seu trabalho?); 3) Como você vê seu papel como professor de LI? E o papel dos seus alunos?; 4) Como você vê seu papel como formador de professores de LI/ (ou) supervisor de professores em formação inicial no Pibid?; e, 5) O que você considera importante no ensino e na aprendizagem de LI na EP?. Por se tratar de uma entrevista semi-estruturada, essas questões serviram como um guia para a entrevista, sendo que outras questões surgiram a partir das respostas das participantes.

Ademais, observei duas reuniões dos PIs com a PF e as PSs, em dezembro de 2013, gravando-as em áudio, para evitar ao máximo seu constrangimento ou inibição, e também fiz uso de notas de campo. A primeira reunião observada contou com a presença dos PIs e da PF. Nela, esses participantes leram e comentaram suas auto-avaliações referentes à sua participação no Pibid e fizeram uma avaliação oral do programa e da PF e das PSs. A segunda reunião foi feita com a participação dos PIs, das PSs e da PF. Nessa reunião, que era a reunião final do subprojeto no ano de 2013, as PSs fizeram uma avaliação do programa e dos PIs, e todos puderam sugerir possíveis melhorias para o Pibid. As observações das reuniões foram de grande importância para o levantamento de novas crenças e experiências e a confirmação ou não de outras previamente identificadas no relato e nas entrevistas, fazendo-se, assim, a triangulação dos dados e verificando a possível interação entre as crenças das PIs, das PSs e da PF.

A seguir, apresento um resumo dos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados:

Professoras em formação inicial	Professoras formadora e supervisoras
Relato de experiências (RE)	Entrevista semi-estruturada (EM)
Observação e gravação da reunião com a PF (RN1) e com as PSs (RN2)	Observação e gravação das reuniões da PF com os PIs (RN1) e com as PSs (RN2)

Quadro 2- Instrumentos de coleta de dados

3.4 Procedimentos de análise

O levantamento de crenças e experiências proposto foi feito tendo por base algumas etapas metodológicas sugeridas por Gillham (2000). Após coletar as respostas de cada participante com os instrumentos de pesquisa supracitados, digitalizei os relatos de experiências das PIs e fiz a transcrição das entrevistas e das reuniões observadas e gravadas.

Comecei analisando os dados de cada participante, individualmente: primeiramente, dos relatos de experiências das PIs e das entrevistas da PF e das PSs. Fiz uma leitura completa de todo o material coletado, destacando trechos (palavras-chave ou sentenças) que pudessem me auxiliar a responder as perguntas de pesquisa propostas. Após essa etapa, levantei categorias e subcategorias temáticas para organizar os trechos destacados, que foram agrupados em tabelas com excertos dos relatos. A partir dessas categorias, redigi à mão as asserções (temas) sobre as crenças e as experiências de cada participante, organizando-as por afinidade de temas, da seguinte forma: crenças sobre o papel do PF; crenças sobre o papel dos professores participantes do Pibid, crenças sobre o Pibid, crenças sobre ser professor, crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LI na EP, crenças sobre as crenças dos PIs, crenças sobre os alunos da EP, crenças sobre o papel do professor de LI e crenças sobre a formação dos professores de LI. Fiz uma nova divisão dessas crenças, em subcategorias, utilizando trechos destacados para exemplificar cada uma.

Assim que categorizei todo o material de cada um dos participantes, imprimi essa categorização para uma análise mais detalhada e fiz uma indução analítica, ou seja, revisei os registros, associando a cada asserção "aqueles registros que dão embasamento empírico para a confirmação daquela asserção" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62).

Verifiquei quais asserções puderam ser confirmadas (ou não) por meio da análise das gravações das reuniões, na qual segui os mesmos procedimentos de leitura, destaque de trechos, levantamento de categorias e subcategorias e organização em tabelas digitadas. Após categorizar as crenças e experiências das reuniões observadas, fiz mapas mentais para organizar os temas e as subcategorias. Posteriormente, fiz uma releitura detalhada para selecionar quais dados corroborariam para responder as perguntas de pesquisa. Procurei relacionar as crenças e experiências encontradas e fiz cruzamentos entre as crenças e experiências de cada participante e de cada instrumento de pesquisa.

Após os cruzamentos dos dados dos participantes e de suas crenças e experiências, fiz uma releitura da teoria que embasa esta pesquisa para fundamentar com mais precisão a análise feita. Finalmente, pude chegar às respostas das perguntas de pesquisa propostas, as quais apresento a seguir, com a análise e discussão dos dados realizados, tendo como base as etapas metodológicas supracitadas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados foram analisados a partir da retomada e discussão das respostas às perguntas propostas nesta pesquisa: 1) Quais são as crenças sobre ensino e aprendizagem de LI que as PIs, as PSs e a PF apresentam ao atuarem na EP por meio do Pibid?; 2) Quais são as experiências de ensino e aprendizagem de LI que as PIs, as PSs e a PF apresentam ao atuarem na EP por meio do Pibid e de que forma elas influenciam suas crenças e são influenciadas por elas?; 3) Como ocorre a interação de crenças dos participantes?; e, 4) Quais são as possíveis ressignificações que surgem da participação e interação dos professores ao atuarem no Pibid?

Ao analisar os relatos, entrevistas e discussões das reuniões, depreendi as seguintes categorias de crenças das professoras participantes: crenças sobre a formação do professor de LI, crenças sobre ser professor, crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LI na EP, crenças sobre os alunos da EP e crenças sobre o Pibid.

4.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de LI das PIs, PSs e PF

Conforme apresentado na fundamentação teórica, considero crenças à maneira de Barcelos (2006), para quem elas são

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas 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 (BARCELOS, 2006, p. 18).

As crenças de cada professora serão apresentadas separadamente, seguindo a seguinte ordem: crenças de PI1, crenças de PI2, crenças de PS1, crenças de PS2 e, finalmente, crenças de PF.

4.1.1 Crenças da PI1

As crenças apresentadas pela PI1 são elencadas na figura a seguir:

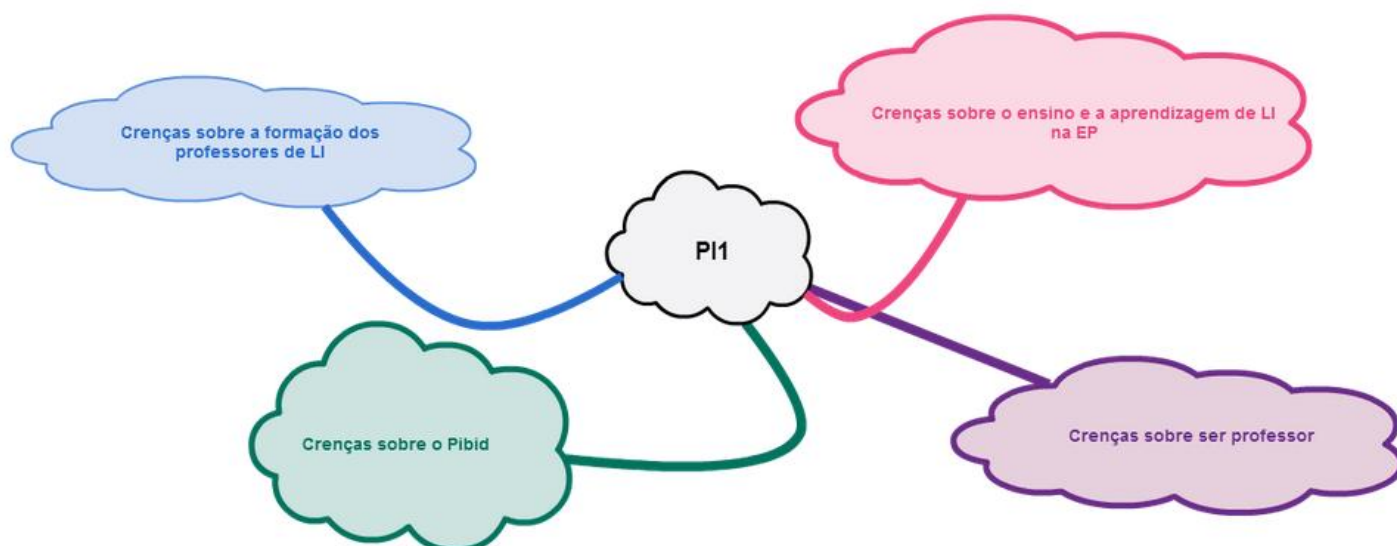


Figura 2: Crenças da PI1

A PII acredita ser importante para a formação dos PIs participar de projetos extra-curriculares, principalmente se eles tiverem contato com a prática de sala de aula. Ela considera o ensino de LI, no curso de Letras, diferente, por adotar uma abordagem que ela desconhecia – o que não necessariamente considerou negativo. Por motivos oriundos de sua experiência no curso, a PII entende que o ensino de LI no curso de Letras não é suficiente para aprender, e que é preciso estudar em uma escola de idiomas ou ter aulas particulares.

Da mesma forma, a PII acredita que o ensino de LI na EP também não é suficiente para que o aluno aprenda essa LE:

Acredito também que o ensino de línguas na escola pública pode dar certo, apesar de muitos reclamarem da falta de recursos e coisas do tipo. [...] O que não acredito é que o ensino de inglês em escola pública é suficiente (PII, RE).

Essas crenças da PII, que revelam sua descrença em relação ao ensino de LI no setor público ao ponto de ela considerar que o Inglês da EP e da universidade não são suficientes para a aprendizagem, vão ao encontro do que Moita Lopes (1996) destaca: de que a oferta e a procura por cursos de idiomas no setor particular é crescente, uma vez que as LEs não são estavam sendo ensinadas adequadamente no setor público. Quase 20 anos após essa publicação, é possível ver que esse ainda é um sentimento presente na realidade escolar pública brasileira.

Sobre o que significa ser professor para a PII, ele é um modelo para os alunos, seja ruim ou bom. Entretanto, para ela, o bom professor se preocupa com a aprendizagem dos alunos, utiliza-se de atividades inovadoras e motivadoras, e adéqua suas aulas à realidade dos alunos para que a língua faça sentido para eles, transpondo as teorias do curso de Letras para sua prática e contexto de atuação. Segundo ela:

Como ainda sou aluna também da língua inglesa, às vezes se meu professor me dá uma atividade que eu acho que poderá ser produtiva com meus alunos, eu copio a ideia, mas adapto a atividade ou o conteúdo de acordo com a realidade dos meus alunos (PII, RE).

Ou seja, é possível perceber a influência de suas experiências pedagógicas no curso de Letras e no Pibid na construção de suas crenças. A PII considera importante

estudar a teoria recebida no curso e levá-la para a sua sala de aula em seu exercício profissional.

Percebo que a crença da PII sobre um bom professor aponta para características constituintes do processo de formação (e não treinamento) de professores, explicitado por Leffa (2001) e Carter e Nunan (2001): a de unir a teoria (conhecimento recebido), com a prática (conhecimento experimental) e a reflexão sobre o processo. Com essa crença, a PII mostra sua preocupação com a aprendizagem dos alunos, conforme vimos anteriormente, revelando a crença de que para aprender a LI é preciso que esta esteja relacionada ao cotidiano dos alunos.

No entanto, a PII pontua que, mesmo que o professor leve atividade inovadoras, muitos alunos ainda estão acostumados a formas mais tradicionais de ensino, como por exemplo, aquelas que enfatizam aspectos estruturais da LI. Pessoalmente, ela destaca a importância do estudo da gramática, conforme o seguinte trecho de seu relato:

Eu aprendi muito conteúdo sobre a gramática da língua na escola pública e isto me ajudou a reconhecer muitas coisas quando estou escrevendo ou fazendo uma atividade (PII, RE).

Entendo, nesse ponto, que as crenças da PII podem estar em um processo de relação interativa com suas ações (formação no curso de Letras e atuação no Pibid), conforme destacado por Richardson (1996): as suas ações e suas crenças parecem estar se influenciando. Ou seja, por meio de seus estudos no Curso de Letras e de sua atuação no Pibid, a PII percebe que é importante adequar as aulas à realidade dos alunos, levar conteúdos motivadores e inovadores (ações influenciando suas crenças). No entanto, ela também enfatiza que é importante estudar conteúdos tradicionalmente ensinados (crenças influenciando suas ações).

É importante ressaltar que, segundo a PII, os professores são referência não somente em relação a como agir em sala de aula, no sentido de estar atento ao aluno, adequar as atividades à realidade e necessidades do alunado, mas também a qual conduta não seguir, por exemplo, não se interessar se o aluno está compreendendo o que foi proposto. Isso fica claro quando a PII comenta que alguns professores a inspiravam a seguir a profissão, com bons exemplos de prática, e que outros a revoltavam muito,

porque eram, em suas palavras, “péssimos professores”, não queriam saber se o aluno entendeu ou não o que estava sendo explicado:

Acredito também que meus professores do ensino médio foram referências primordiais para que eu escolhesse o curso. Uns me inspiraram pela maneira que eles conduziam a matéria, pela paixão que eles demonstravam ter em ensinar. [...] Mas estes últimos também me inspiraram sim. Me mostraram o que não fazer em sala de aula com meus futuros alunos” (PI1, RE).

Segundo Richardson (1996), as experiências escolares têm um grande impacto no desenvolvimento das crenças sobre ensino dos professores. Não somente nesse trecho, mas anteriormente também, a PI1 revela acreditar que os professores são modelos para os alunos, e, ao falar da importância do ensino da gramática e do ensino de LI na EP não ser suficiente, deixa entrever o impacto de suas experiências escolares ainda em sua vida mental como docente.

Para a PI1, é difícil lidar com a heterogeneidade em sala de aula, o que ela parece ter descoberto por meio de sua experiência no Pibid, que ela entende como um programa de docência.

Por exemplo tem dois alunos lá que não sabem muito Inglês, e tem aluno assim do 8º ano e tem aluno do 6º. E aí às vezes você vai falar e eles ‘ah, isso eu já sei’ e aí eles começam a atropelar o que você tá falando e aí acaba que o outro que não sabia fica assim boiando e os outros ficam entediados porque eles já viram aquilo (PI1, RN2).

Apesar de se tratar de um programa que conta com a participação de graduandos inexperientes, que estão ainda “aprendendo” a enfrentar uma sala de aula, a aluna evidencia em sua fala a crença de que “O Pibid deve zelar pela qualidade do trabalho oferecido na EP”. A PI1 acha ser difícil lidar com um número alto de PIs por escola, o que, segundo ela, pode comprometer a qualidade do trabalho realizado no Pibid:

Eu falo assim, não na mesma escola, entendeu, tem duas escolas. É dividir mais, eu acho que não precisa ser oito pibidianos pra uma escola só. Eu acho que dois dão conta (PI1, RN2).

O quadro a seguir resume as crenças da PI1:

Crenças sobre a formação de professores de LI	Crenças sobre ser professor	Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LI na EP	Crenças sobre o Pibid

<ul style="list-style-type: none"> - O curso de Letras adota uma abordagem diferente de ensino de LI - O ensino de LI no curso de Letras é insuficiente para aprender a língua - Participar de projetos extracurriculares é importante para o desenvolvimento do PI - Ter contato com a prática é importante para o desenvolvimento profissional do PI 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor é referência/modelo para os alunos - O bom professor é aquele que se preocupa com a aprendizagem dos alunos - O professor precisa adequar as aulas à realidade dos alunos - O bom professor é aquele que consegue transpor as teorias do curso de Letras para a sua prática e contexto de atuação 	<ul style="list-style-type: none"> - É importante estudar gramática - Para motivar os alunos do EF é preciso trabalhar com atividades lúdicas - Para aprender bem a língua é preciso ter aulas particulares ou estudar em uma escola de idiomas - É difícil lidar com a heterogeneidade em sala de aula - Muitos alunos ainda estão acostumados a formas mais tradicionais de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - O Pibid é um programa de docência - O Pibid deve zelar pela qualidade do trabalho oferecido na EP
--	--	---	--

Quadro 3 – Crenças da PI1

4.1.2 Crenças da PI2

Nos dizeres da PI2, foram identificadas as seguintes crenças:

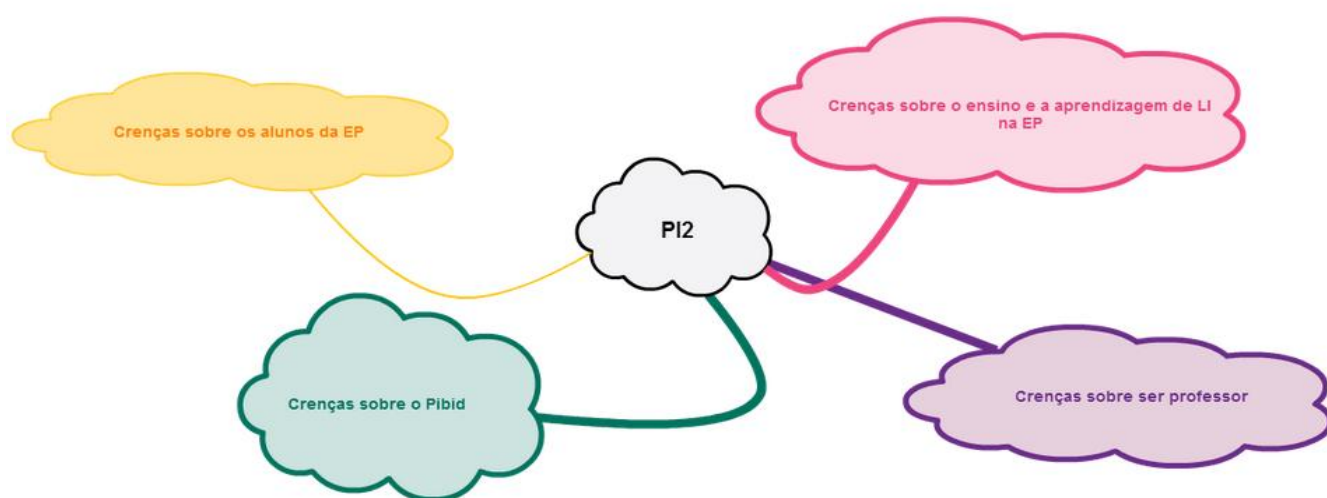


Figura 3: Crenças da PI2

Segundo a PI2, o professor é um modelo para o aluno, sendo seu guia e devendo mostrar-lhe a relevância e importância da aprendizagem de LI. A PI2 acredita que ser professor de LI no Brasil é uma tarefa árdua, uma vez que ela não é nossa língua materna – e, portanto, os alunos não se identificam com ela – e, por isso, o professor deve mostrar ao aluno possibilidades de uso da língua e apresentá-lo a novas culturas:

Acredito que o professor seja um guia ao aluno, não é ele o detentor de todo conhecimento e nem de todas as regras e formas, mas é ele que possui a capacidade de guiar o aluno, mostra-lo caminhos para aprender e para desenvolver suas habilidades e capacidades (PI2, RE).

De acordo com Borg et al. (2014), os cursos de licenciatura podem exercer forte influência na formação inicial dos professores se oferecerem experiências significativas que unam teoria e prática. A crença da PI2, de que ser professor de LI é uma tarefa difícil devido à falta de identificação dos alunos com a língua, pode ter sido formada em sua experiência como aluna de EP ou durante sua atuação no Pibid. A experiência propiciada por este programa, que une prática com a teoria já vista no Curso de Letras pode ter influenciado a formação de sua crença sobre o que é ser professor: alguém que guia o aluno, que pode orientá-lo a desenvolver suas habilidades e competências – funções essas do professor comumente enfatizadas nos atuais referenciais teóricos que acredito serem discutidos em disciplinas pedagógicas do curso de Letras. Apesar de revelar a dificuldade da profissão, a PI2 propõe soluções e, nesse momento, assume uma visão mais otimista em relação ao ensino.

Parece que, para a PI2, já que a LI não é nossa língua materna, os brasileiros, de forma geral, não têm contato suficiente com a língua em seu cotidiano. Portanto, a sua crença de que o professor tem de agir como um orientador dos alunos parece dialogar com essa visão de que eles não têm contato com a língua. Ou seja, já que essa é a realidade encontrada na EP, faz parte do papel do professor guiar o aluno à compreensão de que estudar a LI é importante.

Outro ponto que chama a atenção em seu relato de experiência é quando a PI2 diz:

Ser professor de inglês, por exemplo, no nosso caso, é uma tarefa árdua e complicada, pois mesmo tendo algum conhecimento da língua e de seu uso, não fomos nascidos inseridos nela, portanto não a temos

como língua materna. Isso seria como ensinar uma coisa que não participo para outra pessoa que participa ainda menos (PI2, RE).

Parece-me, neste trecho, que a PI2 revela a crença de que ser professor de LE, quando não se é natural de um país em que ela é a língua materna, é mais difícil e que, talvez, o professor não nativo não seja tão capaz de ensinar a língua quanto um professor nativo. Penso no que Borg (2009) afirma sobre a importância de se estudar as vidas mentais (cognição) dos professores, uma vez que elas exercem um importante papel em suas escolhas em sala de aula e no que essa crença pode revelar sobre a (des)valorização do professor e do ensino de LI no Brasil.

A PI2 acredita que os alunos de EP não têm contato com a LI diariamente, no seu cotidiano, o que também parece ser uma visão negativa sobre o ensino de LE, já que, em sua opinião, dificulta o trabalho do professor. Este tem “meio que ensinar uma coisa ‘de outro mundo e de outra realidade’ para eles”, como se esses tivessem poucas oportunidades de aprendizagem se comparados aos alunos que estudam em escolas privadas ou institutos de idiomas, e não reconhecessem a importância da LI para suas vidas:

Que o Inglês eles não vão precisar. Que Inglês pra eles é meio que ‘pra que você estuda inglês?’ ‘ah, pra viajar, pra jogar vídeo game’ [...] assim, pra eles não é útil, eles não têm noção da importância, do diferencial pra eles (PI2, RN1).

Segundo Richardson (1996), há uma relação de causa-efeito entre crenças e ação: as crenças influenciam as ações, o nosso comportamento. Dessa forma, vemos a seguinte relação: a PI2 crê que os alunos de EP não têm contato com a LI; logo, ela acredita que isso dificulta a aprendizagem da língua. Sendo assim, a PI2 deixa clara sua visão de que é papel do professor guiar os alunos e levá-los à compreensão de que estudar uma LI é importante, o que ela destaca em dois momentos da pesquisa: em seu relato de experiências e ao entregar sua auto-avaliação para a PF, na reunião. A fala a seguir é da PF, ao ler um trecho da auto-avaliação da PI2 para os demais PIs. Enquanto ouve este trecho, a PI2 faz um sinal afirmativo com a cabeça, mostrando que concorda com o que está sendo dito:

Então você [PI2] acha que o professor é um guia pro aluno, não é o detentor de todo o conhecimento, não sabe todas as técnicas e formas,

ele tem a possibilidade de guiar o aluno, de mostrar caminhos (PF, RN1).

Portanto, a PI2 entende que o professor deve buscar mostrar aos seus alunos as possibilidades de uso da LE – vemos aqui suas crenças influenciando seu dizer e, possivelmente, suas ações, ou seja, suas escolhas em sala de aula¹⁴:

Isso seria talvez uma das funções do professor, mostrar a criança que ela é capaz e que ela um dia precisará do idioma, expondo culturas e sociedades distintas. Assim talvez chame a atenção do aluno e o mostre que tudo é possível, até mesmo realizar um intercâmbio, uma viagem, um passeio, ou um contato com o mundo estrangeiro (PI2, RE).

Para a PI2, o professor parece ser uma figura central na aprendizagem dos alunos, acreditando que depende dele o sucesso dessa aprendizagem, e não tanto do aluno. A PI2 relata que foi influenciada pelos seus professores de EM, tendo-os como espelho. Ela conta que tomou a decisão de seguir a carreira docente influenciada também por uma professora da escola de idiomas:

O meu interesse em lecionar a Língua Inglesa surgiu no ensino médio, por inspiração a duas professoras (uma do ensino médio e outra do [instituto de idiomas])” (PI2, RE).

A PI2 também crê que, para aprender, é preciso haver motivação:

Inicialmente por odiar a língua, não conseguia aprendê-la, e acredito que hoje me sinto prejudicada por todo o tempo que passei sem me esforçar para aprendê-la. [...] Percebi que tudo depende da vontade e do querer aprender” (PI2, RE).

Tanto Barcelos (2006) quanto Dewey (1938) destacam a importância das crenças no pensamento reflexivo e como base dos questionamentos do professor, como acontece no caso da PI2. Esta pontua a importância da motivação e do esforço na

¹⁴ Como não foi possível pesquisar a prática de sala de aula dessas professoras, destaco que a influência em suas ações pode acontecer como uma hipótese, uma vez que, nesta pesquisa, tenho acesso somente ao discurso das professoras.

aprendizagem da LI e crê que não teria sido prejudicada caso tivesse sido dedicada desde cedo.

Sobre o Pibid, em dois momentos distintos – um no relato de experiências e outro durante a reunião com a PF – a PI2 diz que o considera um programa voltado somente à docência, e não para a pesquisa, e que nele os PIs fazem todo o trabalho de um professor:

Foi o que me falaram quando entrei no curso, você quer dar aula entra no Pibid, você quer pesquisa entra no Pet. E é o foco de cada um (PI2, RN1).

Apesar da PI2 ter dito em seu relato de experiências e na reunião com a PF que acredita que os PIs fazem todo o trabalho de um professor, é importante lembrar o pensamento de Brito (2015) de que, apesar de os PIs conhecerem e exercerem as diversas funções de um professor na prática, por meio do Pibid, isso não é o mesmo que ocupar o lugar do professor regente. Este exerce um papel repleto de outras responsabilidades.

Para a PI2, o Pibid auxilia seus participantes a trabalhar em equipe. Segundo ela, essa é uma tarefa difícil, porém importante, e que fez com que todos os participantes amadurecessem:

E cada um ajudou o outro. Embora essa questão de trabalhar em grupo seja muito complicado mesmo, mas foi a maior lição e todo mundo se ajudou, todo mundo compreendeu a necessidade do outro, tá doente, tá atrasado...essa ideia de trabalhar em equipe foi realmente muito boa (PI2, RN1).

A seguir, apresento o quadro que resume as crenças da PI2:

Crenças sobre os alunos da EP	Crenças sobre ser professor	Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LI na EP	Crenças sobre o Pibid
- Os alunos da EP não têm contato com a LI no dia-a-dia	- O professor é referência/modelo para os alunos	- Para aprender LI é preciso motivação - A falta de contato	- O Pibid é um programa voltado para a docência, não para a

	<ul style="list-style-type: none"> - Ser professor na EP é uma tarefa difícil - O professor deve mostrar ao aluno a relevância e importância da aprendizagem de LI - O professor deve apresentar outras culturas aos alunos - O professor é um guia do aluno 	dos alunos com a LI dificulta a aprendizagem dessa língua	pesquisa <ul style="list-style-type: none"> - No Pibid, os PIs fazem todo o trabalho de um professor - O Pibid auxilia seus participantes a trabalhar em equipe
--	--	---	---

Quadro 4 – Crenças de PI2

4.1.3 Crenças da PS1

As crenças que identifiquei no dizer da PS1 foram:

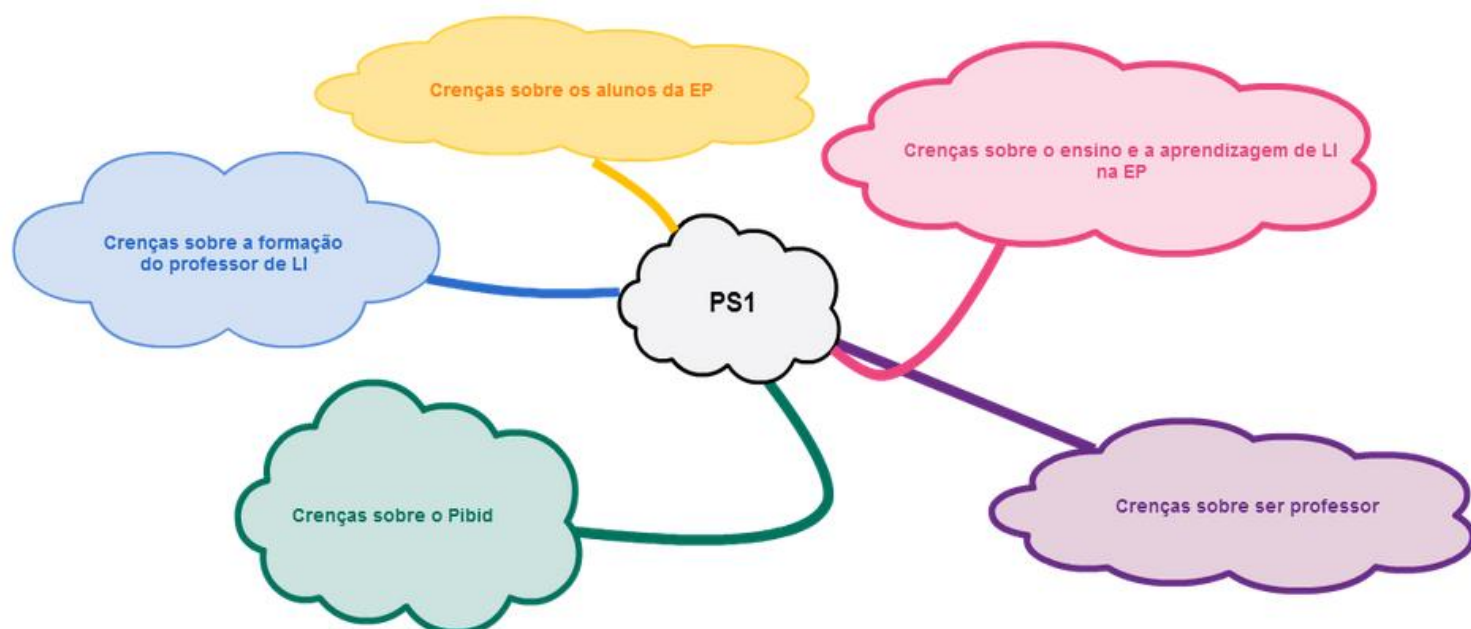


Figura 4: Crenças de PS1

Segundo a PS1, os alunos têm receio de aprender a LI e acreditam que não são capazes:

A gente sabe que, a maioria na verdade tem um pouco de medo, receio em relação a aprender Inglês. Eles acham, eles vêm com essa ideia de ‘ah, eu não vou aprender’ (PS1, EN).

A PS1 considera que cada aluno tem um estilo de aprendizagem e, levando-se isso em conta, ela crê que faz parte do papel do professor mostrar ao aluno que ele é capaz de aprender a LI:

Eu acho que todos eles têm capacidade de aprender, mas a gente sabe que não depende só deles. A gente se depara com todo tipo de aluno, né, cada um tem um jeito de aprender, cada um tem um interesse (PS1, EN).

Segundo Almeida Filho (1997), o professor precisa estar ciente dos filtros-afetivos de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para que as decisões em sala de aula estejam adequadas aos diferentes contextos de atuação. Portanto, tendo consciência dos receios supracitados, a PS1 pode buscar, na prática, como adequar suas aulas aos diferentes estilos de aprendizagem de seus alunos.

A PS1 sente que essa não é uma tarefa fácil, pois o ensino da EP é estigmatizado e é necessário o engajamento do professor, do aluno e da família, como podemos ver nos seguintes trechos de sua entrevista:

Eu entrei muito idealista. Como é a escola pública, como a sociedade em geral e até os professores em geral estigmatizam o ensino de inglês na escola pública (PS1, EN).

Acho que é um pouco complicado conseguir mostrar pra eles que eles dão conta. Eu acredito nisso, que a gente tá ali e depende muito da gente [professores], mas é possível sim [...] Então assim, que depende muito deles [alunos] também, que é um trabalho que eles têm que entender que depende dos dois lados (PS1, EN).

Eu acho que, não só o Inglês, qualquer disciplina, depende de dedicação principalmente, para que eles aprendam. É uma coisa nova, não é fácil, mas eu falo que não é impossível. Eu acho que falta dedicação, incentivo da família, né? Mas felizmente a gente tem alguns alunos que já vêm de casa com esse interesse diferenciado (PS1, EN).

A PS1 acredita que as adversidades enfrentadas na EP desmotivam o professor:

Minha visão hoje do ensino de LI na EP é mais pé no chão, mais realista, mas assim, eu acho que essa realidade de ensino, a mudança é promovida por um conjunto de fatores, principalmente partindo da gente como professores. Eu ainda penso, ainda penso em ir contra os estigmas. E tem hora que a gente dá uma desanimada né, tem tantos fatores contra e a gente vai tentando aí (PS1, EN).

Segundo Barcelos e Kalaja (2011), as mudanças contextuais, as diferentes emoções desencadeadas pela interação com o outro e a reflexão sobre a ação estão dentre os principais fatores que podem desencadear a mudança de crenças. Vemos que a visão da PS1 sobre o ensino público se modificou: de muito idealista a mais realista. De certo modo, a mudança de contexto de trabalho, de instituto de idiomas – onde ela atuava anteriormente – para a EP, as diversas emoções que surgiram no contato com seus alunos da EP e a reflexão sobre a sua atuação parecem ter contribuído para a mudança de suas crenças sobre a EP. No entanto, ela pontua que, apesar do ensino no setor público ser muito estigmatizado, ela ainda acredita ser possível aprender, caso haja dedicação de todos os participantes.

A PS1 também crê que teoria e prática são aspectos distintos: a realidade da sala de aula é diferente das teorias ensinadas no curso de Letras. Sendo assim, a prática exerce mais influência na formação do professor do que a teoria:

o que eu tenho de conhecimento de sala de aula, de experiência de sala de aula, o que me fez me constituir como professora eu aprendi com a prática. [...] Então eu acho que o curso de Letras contribuiu muito assim na parte bem teórica mesmo e foi bom pra poder contrastar, porque a realidade é bem diferente do que a gente aprende (PS1, EN).

Como a PS1 começou a atuar como professora antes de entrar no curso de Letras, ela acredita que o seu aprendizado se deu efetivamente por meio da prática. A PS1 considera a teoria bem diferente, auxiliando-a apenas ao trazer contrastes com a realidade vivida na prática para suas reflexões. Isso corrobora com o que Richardson (1996) aponta, que o curso de graduação se constitui em uma intervenção fraca na formação do professor, se comparada com a história de vida escolar anterior dos professores enquanto alunos e com as suas experiências em sala de aula como professor.

São suas experiências na EP que fazem a PS1 alegar que não é possível ter muito contato com a LI durante as aulas regulares da EP, pois fatores contextuais restringem o trabalho desenvolvido pelo professor:

muitos não têm oportunidade de ter esse contato com o Inglês e eu gostaria que eles tivessem, que às vezes na sala de aula não é possível, a gente tem muitos contextos e a gente trabalha com o que a gente tem (PS1, EN).

Por esse motivo, a PS1 vê de forma positiva o trabalho do Pibid, que, em sua opinião, oferece um complemento da LI para os alunos da EP. Isso o torna uma experiência válida, principalmente para seus alunos, conforme os relatos a seguir:

Eu acredito assim, que o Pibid tem muito a oferecer pra escola, são muitos alunos, e eu tinha essa vontade de oferecer alguma coisa a mais pros meus alunos, né? Então eu falei, vamos fazer parte do Pibid pra ver o que mais que, os que têm esse interesse já, nem falo dos que têm mais facilidade, vamos ver então o que o Pibid pode aumentar, pode contribuir (PS1, RN2).

Eu achava que ia ser uma oportunidade muito boa pros meus alunos, mais pros meus alunos do que qualquer outra coisa, né? Até mais neles do que na minha própria formação (PS1, RN2).

Essa validade do trabalho do programa, de acordo com a PS1, se estende a todos os participantes, inclusive aos PIs, que, segundo ela, têm a oportunidade de aprender com os próprios erros no Pibid e de conhecer a prática de sala de aula. Para ela, o Pibid seria assim um espaço para o desenvolvimento profissional do futuro professor de LI:

Nós, que estamos no mercado de trabalho, pisou na bola, que seja uma vez, por mais que haja motivo, não tem perdão. E o Pibid, a gente tá aí pra isso (PS1, RN2).

É como eu tava falando, todos eles tiram algo de bom, mesmo os que saíram (PS1, RN2).

A PS1 aponta que é preciso comprometimento para participar do Pibid, pois, por ele ser um trabalho de longo prazo, que ao mesmo tempo exige e auxilia o desenvolvimento do trabalho em equipe dos professores em formação: que ela vê como uma competência necessária ao professor de línguas:

Mas acho assim, lógico que entraram e saíram bolsistas, realmente a gente assim, não contou que iriam sair bolsistas e eu acho que isso faz

diferença. Acho, assim, como a PS2 falou, do comprometimento (PS1,RN2).

Segundo a PS1, o Pibid também auxilia seus participantes a trabalhar em equipe:

Eu acho que, para eles (PIs), foi muito bom no sentido de aprender a lidar com as diferenças, aprender a trabalhar com as diferenças. Então assim, eu acho que o que a gente pode é contribuir uns com os outros no desenvolvimento dessas relações mesmo (PS1, EN).

O quadro a seguir resume as crenças da PS1:

Crenças sobre os alunos da EP	Crenças sobre a formação dos professores de LI	Crenças sobre ser professor	Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LI na EP	Crenças sobre o Pibid
<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos da EP têm receio de aprender a LI e acreditam que não são capazes de aprendê-la - Todos os alunos são capazes de aprender a LI - Cada aluno tem um estilo de aprendizagem da LI 	<ul style="list-style-type: none"> - A prática da sala de aula exerce mais influência na formação do professor do que as teorias - Teoria e prática são aspectos distintos na formação de professores - A realidade da sala de aula é diferente da teoria 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser professor de LI é mostrar ao aluno que ele é capaz de aprender 	<ul style="list-style-type: none"> - O ensino de LI na EP é estigmatizado - Aprender LI na EP é uma tarefa difícil - Para aprender LI é preciso haver engajamento tanto do professor quanto do aluno e da família - Aprender LI na EP requer dedicação do aluno - As adversidades enfrentadas na EP desmotivam o professor 	<ul style="list-style-type: none"> - O Pibid é uma experiência válida - O Pibid auxilia seus participantes a trabalhar em equipe - Para atuar no Pibid é preciso comprometimento - O trabalho desenvolvido a longo prazo exige muito dos participantes - No Pibid os PIs têm a oportunidade de aprender com os próprios erros

			- Não é possível ter muito contato com a LI nas aulas regulares da EP	- O Pibid oferece um complemento da LI para os alunos da EP
--	--	--	---	---

Quadro 5: Crenças da PS1

4.1.4 Crenças da PS2

As crenças que pude identificar nos dizeres de PS2 foram:

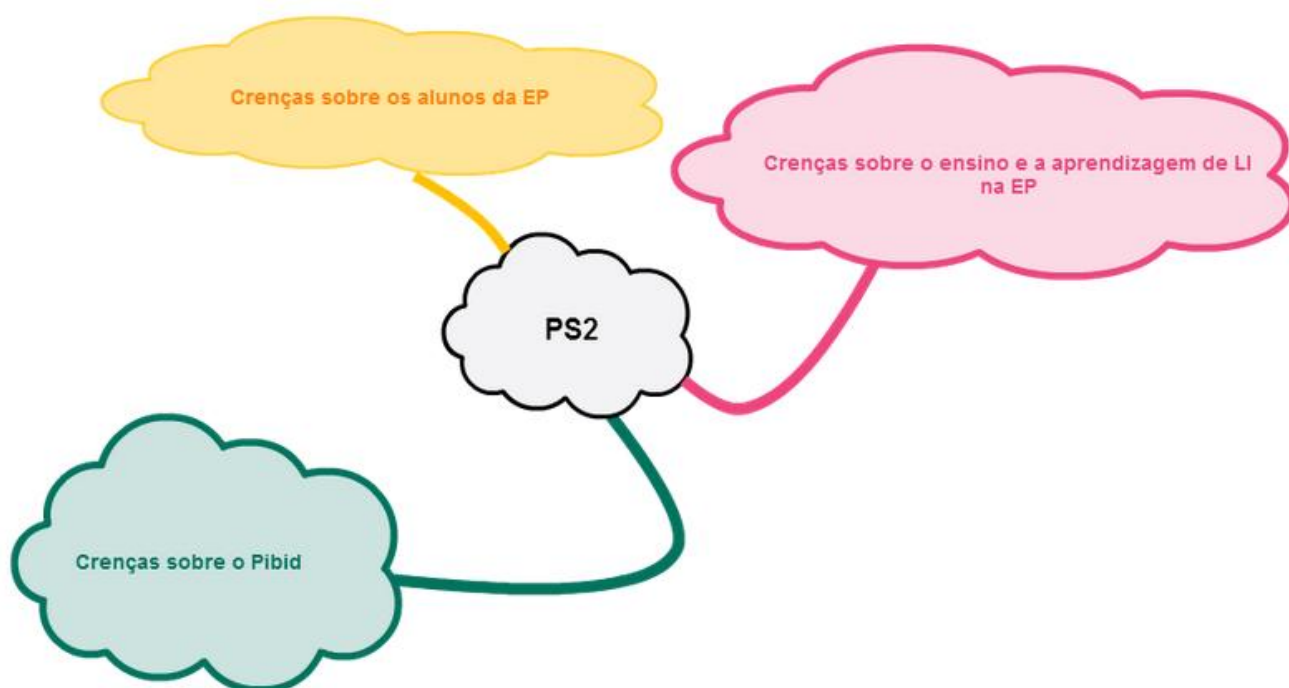


Figura 5: Crenças da PS2

Segundo a PS2, os alunos da EP não têm interesse em aprender a LI, que ela considera importante para suas vidas. Para ela, talvez, em razão desse motivo, os alunos se tornem desmotivados, e, conseqüentemente, indisciplinados, se distanciando, assim, do perfil de aluno que ela gostaria de receber na EP:

Parece que eles vêm o ensino de língua estrangeira como um complemento só, não é uma disciplina que ele precisa, que ele precisa

dela depois que estiver na universidade também, é pra vida inteira (PS2, EN).

O aluno ideal está longe do real (PS2, EN).

Durante a entrevista, a PS2 discorre em vários momentos sobre o fato de a indisciplina atrapalhar o ensino, e que a família e os gestores deveriam ajudar na diminuição da indisciplina na sala de aula:

[A indisciplina] existe e atrapalha muito porque têm alunos que vêm porque são matriculados, somente, não vêm porque querem aprender, não vêm pra participar das aulas, vêm pra bagunçar (PS2, EN)

Um fator muito importante que ajudaria demais seria a contribuição dos gestores, vice-diretor e diretor. Supervisão também. Na questão da indisciplina, a indisciplina tem crescido em sala de aula (PS2, EN).

Devido à faixa etária, eles não têm muita conscientização, que deveria vir de casa também (PS2, EN).

Por considerar os alunos do EF indisciplinados, a PS2 pensa ser importante trabalhar com atividades lúdicas nessa etapa do ensino – momento em que, segundo ela, se trabalha de forma mais comunicativa.

Agora esse ano estou só com o ensino médio, porque começou esse ano. Tinha parado, a língua estrangeira não era oferecida mais no 2º e 3º anos. Voltou esse ano, que era só até no 1º. Aí como voltou esse ano, eu dei preferência para o ensino médio, porque assim, a gestão da sala de aula é menos complicada, por causa da faixa etária (PS2, EN).

Eu trabalhava um pouco a oralidade, a interpretação, a tradução. As aulas teriam que ser mais lúdicas, porque, pra haver mais interesse mesmo, né, então a gente usava muitos *crosswords*, caça-palavras (PS2, EN).

Em sua entrevista, a PS2 parece entender o termo lúdico relacionado a jogos como palavras cruzadas, caça-palavras, filmes e o uso do laboratório multimídia; o termo comunicativo, se refere, por sua vez, ao desenvolvimento da oralidade.

É, que nós temos um material muito bom, né? Tem o Pibid que traz coisas novas e, atuando em sala de aula. Nós passamos filmes, nós temos uma sala de multimídia muito boa (PS2, EN).

No EM, a PS2 considera o ensino instrumental da LI mais adequado, com o enfoque em vocabulário, o que está de acordo com a proposta dos PCNs (BRASIL, 1998) de um ensino centralizado no desenvolvimento das habilidades de leitura. A PS2 acredita que, para aprender, os alunos têm que se engajar e aproveitar as oportunidades de ensino que surgem.

Como o ensino médio é bastante instrumental – comunicativo vai até o nono ano, tá? – mesmo porque o comunicativo tem que ser mixado com o instrumental, porque a sala é uma sala numerosa, tem em média 40, 45 alunos. Então, quer dizer, trabalhar a oralidade, ela é menos trabalhada. E aí, no ensino médio, nós fizemos a opção de trabalhar mais o instrumental, visto que tem o ENEM, o vestibular e o domínio maior tem que ser de vocabulário (PS2, EN).

Então, o aluno é, para que ele tenha um desenvolvimento melhor na língua, é um aluno que esteja consciente, que aproveite essas oportunidades (PS2, EN).

No primeiro trecho de sua fala supracitada, também é possível depreender a crença de que não é possível trabalhar a oralidade com turmas numerosas.

Para a PS2, conhecer as especificidades dos contextos de EF e EM pode ser potencializada por meio do Pibid. A PS2 acredita que o Pibid é um programa de docência, por isso mesmo ela parece vê-lo de forma positiva, pois destaca que ele permite que os PIs desenvolvam suas competências como professores. Tal pensamento está de acordo com Silva e Gomes (2013) que consideram o Pibid uma maneira real e concreta de estabelecer vínculos entre os licenciandos e o ambiente educacional, com seus diversos atores:

Quando eles [PIs] vêm pra cá, eles precisam realmente ver a realidade nossa, é a realidade (PS2, EN).

Mas muitos [PIs] souberam aproveitar as aulas, assim, quando começaram, tenho plena certeza que alguns pensaram que não conseguiriam dar aula na escola, e agora já sabem dar uma aula, já têm domínio de sala, sabem conduzir uma aula muito bem. Eu acho que foi muito bom, para os que souberam aproveitar. Se eu tivesse tido um projeto desses na minha época, eu teria quebrado menos a cara, eu teria sofrido menos também na profissão em termos de sala (PS2, RN2).

O Pibid veio muito a contribuir porque sempre aparece com, com aulas mais novas, mais lúdicas (PS2, EN).

Segundo a PS2, no Pibid os PIs também têm a oportunidade de aprender com os próprios erros e com o exemplo dos PSs:

Mas é muito importante pra eles, pra eles [PIs] aproveitarem o Pibid como ‘meu campo, é a minha pesquisa, minha orientação, minha oficina’. Entrar mesmo de cabeça pra aprender (PS2, RN2).

Eles [PIs] deviam encarar como um trabalho isso, porque eles podem errar, tem um supervisor ali que vai te dizer ‘isso não vai dar certo por isso e por isso’ (PS2, RN2).

E eu vejo que no Pibid não tem lugar melhor [para os PIs desenvolverem suas competências docentes], assim, não tem lugar melhor, é um campo ali (PS2, RN2).

A contribuição do Pibid, na visão da PS2, não se limita à formação dos graduandos do curso de Letras. O programa pode auxiliar os professores da EP e os alunos, ao oferecer aulas diferenciadas, talvez conseguindo atingir resultados, com o apoio da universidade, que a EP por si só não consegue atingir. Trata-se, portanto, de uma ajuda mútua: os PSs auxiliam os graduandos a se desenvolverem como professores por meio de exemplo e intervenção e os PIs auxiliam as PSs a motivar os alunos com aulas mais lúdicas. Para atuar no Pibid, contudo, a PS2 acredita que é de vital importância que haja comprometimento por parte dos PIs:

Mas, o mais importante seria a conscientização deles pra, na questão do compromisso, ter menos falta, a questão da preparação de aulas, largar o celular, o celular tá atrapalhando, concentrar, preciso da contribuição deles pra eu desenvolver um papel melhor (PS2, EN).

O que faltou realmente, foi mais compromisso. Talvez seja pela faixa etária também (PS2, EN)

Essa crença da PS2 parece estar relacionada à crença sobre indisciplina dos alunos: assim como seus alunos, os PIs são indisciplinados e precisam se conscientizar sobre seu compromisso com o programa. Em alguns momentos, a PS2 parece se isentar da responsabilidade de ajudar os PIs e também seus alunos a se conscientizarem da importância das oportunidades de aprendizagem que eles têm – ela diz que necessita do apoio dos gestores da escola, da família, mas não cita seu papel neste trabalho. Ou talvez, ela se sinta muito só e frustrada nessa tentativa, por não ver resultados de seu empenho, sentindo-se, portanto, desamparada.

A PS2 também reconhece o Pibid como uma oportunidade de formação continuada para os PSs. De acordo com Jordão (2013), o Pibid propicia aos professores da EP a participação em estudos e pesquisas sobre suas práticas de ensino e aprendizagem, propiciando uma formação continuada a eles:

Eu também, como supervisora, me ajudou muito na minha especialização, o que eu deixei como supervisora (PS2, RN2).

Segue-se, então, o quadro que resume as crenças de PS2:

Crenças sobre os alunos da EP	Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LI na EP	Crenças sobre o Pibid
<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos do EF são indisciplinados - Os alunos do EF não têm interesse em aprender a LI - Os alunos da EP não percebem a importância da LI para suas vidas 	<ul style="list-style-type: none"> - A indisciplina atrapalha o ensino - Os gestores são co-responsáveis na diminuição da indisciplina - A família deveria ser responsável por disciplinar os alunos - Os professores têm que se adaptar á realidade da EP, que é caracterizada por limitações de recursos/materiais - A LI é relevante para a vida do aluno - Trabalha-se mais com o Inglês instrumental no EM e com o Inglês comunicativo no EF - Para motivar os alunos do EF, é preciso trabalhar com atividades lúdicas - Para aprender LI, os alunos têm que se engajar na aprendizagem e aproveitar as oportunidades que surgirem 	<ul style="list-style-type: none"> - Os PSs são modelos para os PIs - O Pibid é uma formação continuada para o PF e os PSs - O Pibid oferece aulas mais lúdicas - O Pibid traz novos recursos para a sala de aula - O Pibid é importante para os PIs conhecerem a realidade da sala de aula - O Pibid é um programa de docência - Para atuar no Pibid é preciso comprometimento - O trabalho no Pibid permite que os PIs desenvolvam suas competências como professores

	- Não é possível trabalhar a oralidade com turmas numerosas	
--	---	--

Quadro 6: Crenças de PS2

4.1.5 Crenças da PF

As crenças da PF, que pude identificar em seus dizeres, foram:

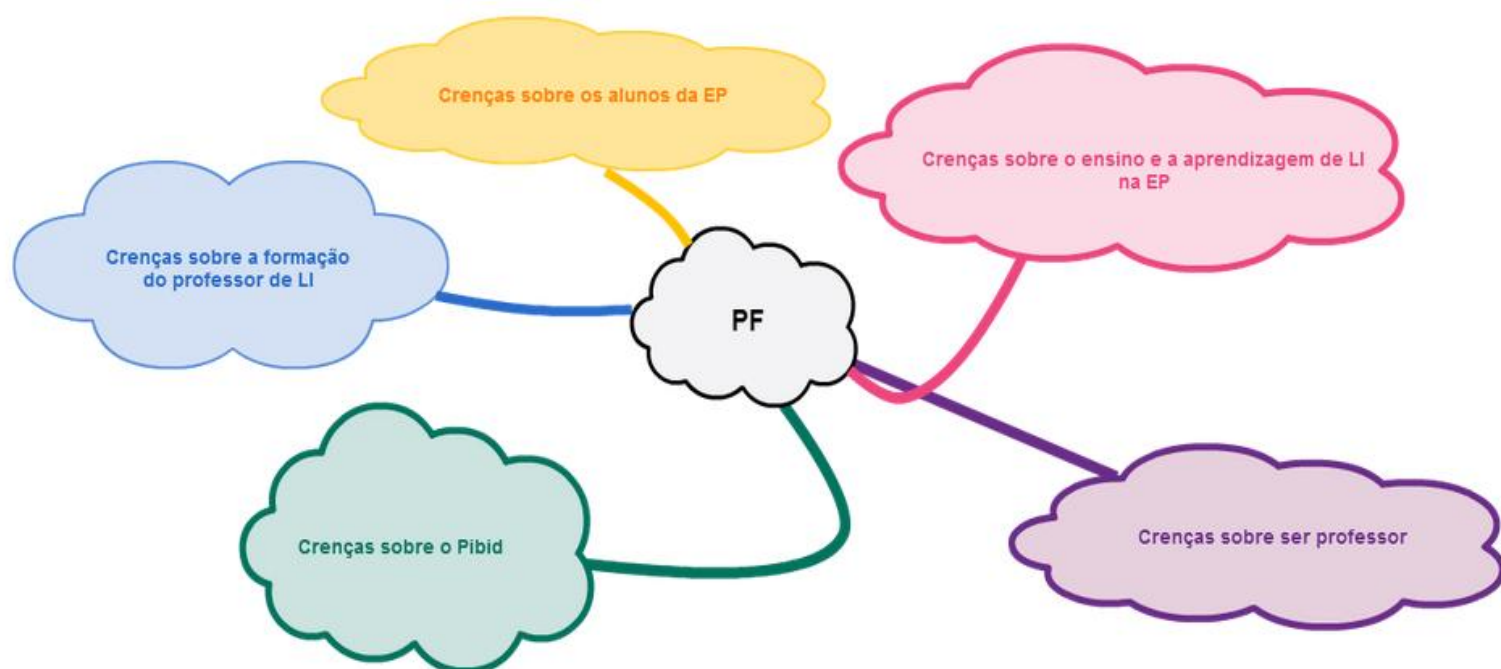


Figura 6: Crenças da PF

Segundo a PF, o ensino de LI mudou ao longo dos anos e os professores estão desvalorizados:

Ser professor ultimamente, atualmente, já é uma profissão que não é muito bem vista por alguns, não é muito bem escolhida (PF, EN).

A PF crê que o Pibid pode ajudar a valorizar o papel do professor, pois tenta contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de LI, buscando motivar os alunos para a aprendizagem, mudando a visão que eles têm sobre a LI:

Então, o meu papel é, junto com os bolsistas e junto com as professoras supervisoras, tentar melhorar a qualidade do ensino de língua, tentar valorizar a língua inglesa dentro da escola pública (PF, EN).

E, principalmente, trazer pra esses meninos [PIs] de novo o valor de ser um professor de língua estrangeira, que ultimamente está muito frágil (PF, EN).

Tais crenças estão em concordância com o que Mateus, El Kadri e Silva (2013) citam sobre as políticas públicas criadas como uma tentativa de alterar o quadro atual da formação de professores. Segundo PF, o programa também serve como uma formação continuada para si e para as PSs:

Bom eu falo que eu faço o papel de professora, de formadora de professores desses bolsistas, de formação inicial desses bolsistas licenciados, mas também faço o papel de formadora, assim de contribuidora de uma formação continuada dos professores supervisores que já estão atuando em escolas (PF, EN).

De acordo com Liberali (2013), o Pibid traz o desenvolvimento de novos papéis aos participantes, o que vai ao encontro do que a PF pensa sobre a formação continuada dos professores participantes, como por exemplo, de que o PF, que tem a oportunidade de se posicionar como um professor de LE do EF, já que ele terá a oportunidade de refletir, diferentemente, em contato direto com a EP e não somente quando atua na universidade.

A PF acredita que a formação de um professor é contínua, por isso mesmo ela vê o Pibid como uma oportunidade de formação continuada para ela mesma, já que ela o considera um programa de docência.

Formação é isso. A formação ela nunca para né? Eu estou me formando até hoje. Eu tenho formação continuada dentro do Pibid (PF, RN1).

Segundo a PF, ser professor de LI na EP é uma tarefa difícil, especialmente devido ao sistema educacional que ele enfrenta, caracterizado, como é sabido, por restrições contextuais, pouca valorização do professor e alunos desinteressados:

o que acontece ainda na formação de professores, isso não é culpa nem do formador e nem de quem tá formando, é um sistema que a gente tem aí implantado já, que a gente entra na escola e é muito difícil de *overcome* [superar], porque a escola mesmo já não deixa muito (PF, RN1).

Nesse trecho, a PF expressa, por meio de sua entonação e por meio de um “não-dizer”, o que parece ser uma dificuldade de falar negativamente do sistema educacional nessa reunião, que é exclusivamente direcionada aos PIs. Talvez, pelo seu papel de professora formadora, ela não se sinta no direito de falar negativamente de um sistema em que ela está inserida e no qual ela deve agir como incentivadora, motivadora dos PIs.

Em sua entrevista, porém, a PF revela acreditar que os alunos da EP não estão motivados a aprender a LI, por diversos motivos, dentre eles por não se identificarem com a língua:

Mas a questão de trabalhar com os meninos [alunos da EP] é justamente despertar o interesse pela língua estrangeira, dar uma incentivada na motivação desses meninos, porque todos são motivados a aprender uma língua estrangeira, mas eles acham que não precisam porque eles não vão ter a oportunidade de usar essa língua estrangeira (PF, EN).

A PF considera que para aprender uma LE, portanto, é preciso que haja dedicação por parte do aluno e motivação:

Eu não gosto de matemática, mas é porque eu não sei, daí eu não aprendo, eu não gosto [...] Você não gosta de filosofia, porque você não lê, você não procurou aprender, então não aprende, aí vai detestando mesmo [...] O que a gente não tenta, a gente não vai pra frente (PF, RN1).

No entanto, a PF acredita que um dos papéis do professor é justamente o de incentivar, motivar os alunos para a aprendizagem e mostrar a eles a utilidade e importância da LI para suas vidas:

Então, é justamente isso que a gente tenta levar pras escolas públicas, que a língua estrangeira é uma oportunidade de um aprendizado pro mundo, pra pessoa se tornar cidadã do mundo, e não necessariamente para aqueles motivos e para aquelas motivações que eles [alunos] associam, que são viagens, essas coisas (PF, EN).

Uma grande questão é como incentivar os alunos da EP a gostar ou pelo menos tentar aprender a LI (PF, EN).

Hoje não, hoje a gente vê que saber inglês é você ler o mundo, tem internet, hoje tem acesso na escola, se eles [alunos] não têm em casa, tem *lan house* em todos os bairros, então eles vão ampliar muito o conhecimento deles se eles souberem uma língua estrangeira (PF, EN).

A visão da PF sobre a importância da aprendizagem da LI parece estar relacionada ao que Moita Lopes (2003) explica sobre o professor que precisa estar preparado para entender os processos que vivenciamos como cidadãos, auxiliando os alunos a entenderem e refletirem sobre seu próprio papel enquanto cidadãos.

Para a PF, o professor também é um pesquisador:

E pesquisar também é uma parte da docência (PF, RN2).

Contudo, ela considera que o professor, pelo seu excesso de trabalho, não tem muito tempo para fazer uma reflexão aprofundada sobre sua prática e pesquisar suas aulas:

E aí eu vou fazer a mesma coisa que estou fazendo com vocês, só que com as supervisoras, uma auto-avaliação geral, até mesmo porque elas já trabalham muito e elas não acham muito bom esse tipo de coisa, de ficar escrevendo e tal, a gente vai tá tendo esse papo com vocês juntas (PF, RN1).

A PF acredita que, no Pibid, a pesquisa é possível, se houver iniciativa dos participantes, pois, segundo ela, este não é o foco principal do programa:

Realmente é um programa exclusivo à docência, mas ele não impede que a gente faça pesquisa [...] a PI1, por exemplo, tá fazendo o trabalho dela de iniciação científica dentro do Pibid (PF, RN1).

A PF demonstra preocupação em relação à qualidade do trabalho desenvolvido pelo Pibid na EP, ao discorrer sobre o número de PIs supervisionados:

Porque, na verdade, uma coordenadora dá conta mais ou menos de 16 bolsistas. Eu acho que a gente vê um pouco como é a dificuldade de trabalhar com 8 pessoas em cada escola. Eu acho muita gente pra pouco espaço (PF, RN2).

O comprometimento, por parte dos PIs, também é importante para que se faça um trabalho de qualidade na EP:

Porque inclusive as observações do Pibid são mais amplas, mas nem todos fizeram, que é outra coisa que a gente tinha que pensar é nesse mecanismo de saída e entrada de bolsistas. Como é um programa que não obriga o aluno a ficar um tempo mínimo, nós tivemos um bolsista aqui que tentou um dia, no outro dia já não veio mais (PF, RN2).

A PF acredita que a expansão do programa de forma a atender mais escolas e distribuir melhor os PIs poderia ajudar na manutenção da qualidade do programa:

Eu acho o Pibid pequeno, a gente atende duas escolas, dá vontade de atender tão mais, não dá? (PF, RN2).

Então seria bom que a gente pudesse expandir mais (PF, RN1).

Essa expansão é importante para a PF, considerando que o Pibid permite o desenvolvimento das competências dos PIs como professores:

A pessoa [PI] socializa, já se interessou e alguns bolsistas, que às vezes entraram assim, bem timidamente, vocês já desabrocharam depois de um tempinho (PF, RN2).

Por isso, segundo a PF, nesse programa, os PIs têm a oportunidade de refletir sobre a carreira docente, se querem ou não seguir a docência:

Então eu acho que a gente também tem a condição de conversar com esses meninos (PIs), se é realmente isso que eles querem, mas eu sou uma pessoa bem otimista, continuo otimista (PF, EN).

Essa crença parece estar de acordo com o que Neguerela Azarola (2011) afirma: é preciso proporcionar experiências significativas aos professores, para que eles tenham oportunidades de construção produtiva de crenças, sendo assim possível orientar as suas mudanças de crenças.

Além disso, a PF acredita que o programa permite uma continuidade de trabalho para os participantes, uma vez que um PI pode chegar a se tornar um PS em uma edição posterior do Pibid, assim como um PS pode chegar a ser um PF:

O menino que era do Pibid, que foi bolsista em 2008, ele é professor hoje numa escola e ele é supervisor do [PF de outro subprojeto]. Ele foi pibidiano e hoje ele é supervisor. É um trabalho continuado mesmo, assim, é o outro lado da moeda e acho que tiveram outros projetos que tiveram essa experiência também (PF, RN2).

A seguir, apresento o quadro com as crenças de PF:

Crenças sobre os alunos da EP	Crenças sobre a formação de professores de LI	Crenças sobre ser professor	Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LI na EP
<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos da EP não se identificam com a LI e isso afeta sua motivação para aprender - A maior parte dos alunos da EP não está interessada em aprender LI (por diversos motivos) 	<ul style="list-style-type: none"> - A formação de um professor de LI é contínua 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser professor na EP é uma tarefa difícil - A profissão do professor está desvalorizada - O professor também é um pesquisador - Os professores da EP não têm tempo de fazer uma reflexão mais aprofundada sobre sua prática e pesquisar suas aulas 	<ul style="list-style-type: none"> - O ensino e a aprendizagem de LI na EP mudou ao longo dos anos - Aprender LI na EP requer dedicação por parte do aluno - Para aprender uma LE, é preciso motivação
Crenças sobre o Pibid	Crenças sobre o Pibid (continuação)	Crenças sobre o Pibid (continuação)	Crenças sobre o Pibid (continuação)
<ul style="list-style-type: none"> - O Pibid é um programa de docência - O Pibid atende poucas escolas - O papel do PF é 	<ul style="list-style-type: none"> - O papel dos pibidianos é de motivar os alunos da EP para a aprendizagem da LI 	<ul style="list-style-type: none"> - O trabalho no Pibid permite que os PIs desenvolvam suas competências como professores - Para atuar no Pibid é 	<ul style="list-style-type: none"> - O Pibid permite uma continuidade de trabalho para os participantes - O Pibid deve zelar pela qualidade do

contribuir com a formação dos PIs e PSs - É possível fazer pesquisa no Pibid, desde que haja iniciativa dos participantes	- O papel dos pibidianos é de mudar a visão que os alunos têm da LI - O Pibid é uma formação continuada para os PSs e o PF - O Pibid busca valorizar o papel do professor na sociedade	preciso comprometimento - O Pibid influencia na escolha de ser ou não professor - O papel dos pibidianos é de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino de LI na EP	trabalho oferecido na EP - Os PIs acreditam que é importante estudar gramática
--	--	---	---

Quadro 7: Crenças da PF

Até aqui, apresentei as crenças sobre ensino e aprendizagem de LI de cada participante da pesquisa para responder à primeira pergunta desta pesquisa. A seguir, responderei à segunda pergunta de pesquisa: Quais são as experiências de ensino e aprendizagem de LI que as PIs, as PSs e a PF apresentam ao atuarem na EP por meio do Pibid e de que forma elas influenciam suas crenças e são influenciadas por elas?

4.2 Experiências de ensino e aprendizagem de LI das PIs, das PSs e da PF e influências em suas crenças

Assim como foi apresentado na fundamentação, entendo experiência conforme Dewey (1938), “não como um estado mental, mas a interação, adaptação e ajuste dos indivíduos ao ambiente” (p. 111).

Apresentarei as experiências de ensino e aprendizagem relatadas pelas participantes que penso estarem relacionadas às crenças que emergiram nos dados e foram elencadas no tópico anterior. Para isso, considerarei, à luz de Miccoli (2010), as experiências diretas, aquelas que tenham origem nos acontecimentos do Pibid ou do curso de Letras, e as experiências indiretas as que forem mencionadas pelas

participantes como forma de explicar o que vivenciaram no programa e no curso. Esse ajuste foi necessário tendo em vista que minha pesquisa está em um contexto diferente do trabalhado pela autora, conforme explicado na fundamentação.

Sendo assim, nomearei as experiências das PIs, das PSs e da PF como experiências diretas cognitivas, pedagógicas, sociais e afetivas; e experiências indiretas contextuais, pessoais e futuras, conforme os quadros a seguir:

Cognitivas	Pedagógicas	Sociais	Afetivas
Compreensão das oportunidades de aprendizagem	Decisões sobre o ensino de LI e atividades propostas aos alunos	Relações com o outro	Emoções ligadas aos acontecimentos no ambiente trabalhado

Quadro 8: Experiências diretas

Contextuais	Pessoais	Futuras
Ligadas ao meio educacional	Experiências pessoais e de aprendizagem anteriores	Questões, vontades e desejos que se projetem no futuro

Quadro 9: Experiências indiretas

Em seu relato de experiências, a PI1 conta que alguns de seus professores do EF e EM “não queriam saber se o aluno entendeu ou não o que estava sendo explicado”, o que, para ela, é uma postura que não deveria ser adotada por um professor:

E acredito também que meus professores de ensino médio, foram referências primordiais para que eu escolhesse o curso. Uns me inspiraram pela maneira que eles conduziam a matéria, pela paixão que eles demonstravam ter em ensinar. Já outros, me revoltavam muito, porque eram péssimos professores, não queriam saber se o aluno entendeu ou não o que estava sendo explicado. Mas estes últimos também me inspiraram sim. Me mostraram o que não fazer em sala de aula com meus futuros alunos (PI1, RE).

Essa experiência indireta pessoal, ligadas a situações anteriores de aprendizagem, parece estar ligada à sua crença de que o bom professor é aquele que se preocupa com a aprendizagem dos alunos. Possivelmente, essa relação nos mostra o que Borg (2006) destaca sobre o reconhecimento da influência de suas experiências enquanto aprendizes no pensamento inicial dos docentes. Nesse trecho é possível perceber também o sentimento otimista da PI1, pois mesmo frente a uma postura que ela não considera correta para um professor, ela não desanima em relação a se tornar uma professora de Inglês e encara essas experiências como aprendizado em sua formação enquanto professora.

Apesar de considerar o estudo da gramática insuficiente para o desenvolvimento de sua proficiência, a PI1 acredita que é importante estudar gramática, uma vez que esta, na visão da aluna, ajuda no desenvolvimento da habilidade escrita em LI. É interessante ver que a experiência de aprendizagem na EP para a PI1, ao contrário do que é esperado, não foi ruim ou desmotivante. Mesmo se sentindo frustrada ao entrar no ensino superior e perceber que seu conhecimento de LI era, em sua opinião, insuficiente para cursar Letras, a PI1 consegue apontar os benefícios de sua aprendizagem de LI na EP. Essa crença pode ser decorrente de uma experiência indireta pessoal que a PI1 teve enquanto aluna da EP, evidenciando o que tanto Dewey (1976) quanto Miccoli (2010) defendem: que as experiências são um processo que envolve todos os acontecimentos significativos pelos quais o professor passa no ensino-aprendizagem de LE.

A PI1 também descreve, em outro trecho de seu relato, uma experiência direta pedagógica, relacionada a essa crença de que o estudo da gramática tem sua importância:

Percebo em minhas aulas, que às vezes não adianta muito o professor querer levar algo inovador, diferente para dentro da sala. Muitos dos alunos ainda estão extremamente ligados ao quadro, à escrita, à gramática sendo abordada da maneira mais estrutural (PI1, RE).

Em sua entrevista, a PF também descreve uma experiência direta pedagógica, ligada às decisões sobre as aulas preparadas pelos PIs no Pibid, a qual está relacionada à sua percepção de que os PIs acreditam na importância de estudar gramática:

a gente tentou durante o semestre, estudar alguns textos que falavam um pouco de abordagens mais contemporâneas no ensino de língua, pós -métodos, na verdade dentro de uma abordagem bem mais comunicativa do que gramatical, mas no fim os meninos [PIs] são muito apegados à questão estruturalista mesmo. Então no início eles

se apegavam em ensinar, ‘não, nós temos que ensinar verbo ‘to be’, depois o presente simples, etc.’ (PF, EN)

De acordo com Barcelos (2006), é possível que o professor influencie as crenças e ações dos alunos, mesmo diante de uma situação de conflito sobre suas crenças. No entanto, nesse trecho, a PF parece revelar que suas tentativas de incorporar abordagens de ensino mais contemporâneas à prática dos PIs, que fogem ao enfoque em estruturas da LI, não foram tão bem sucedidas, uma vez que ela afirma que no fim os PIs estão muito apegados ao estruturalismo. Dewey (1976) acredita que é papel do educador extrair tudo que puder do ambiente para organizar condições de experiências significativas aos educandos, ou seja, para que a PF possa trabalhar as abordagens pós-método desejadas, é preciso que os PIs vivenciem experiências significativas com tais abordagens. Desse modo, eles poderão trabalhar com elas, se sentindo tão seguros quanto ao trabalharem com as estruturas da LI.

O incômodo da PI1 em relação aos colegas que tinham mais conhecimento e proficiência na LI e a sua dificuldade em acompanhar as aulas de inglês no curso superior, discutidas anteriormente, estão relacionadas as suas crenças de que o curso de Letras adota uma abordagem diferente de ensino de LI, que, a seu ver, é insuficiente para aprender a LI:

Depois que entrei para o curso de Letras, também voltei a ter um contato maior com a LI, visto que estava em um contexto completamente diferente de ensino e que deveria me esforçar ao máximo para recuperar o tempo que havia ficado afastada do inglês. Tive muitas dificuldades com o inglês da universidade porque é muito diferente a maneira que o professor de ensino regular aborda a LE e a maneira que a LE, pelo menos o inglês é abordado na universidade (PI1, RE).

Essas crenças parecem ter sido moldadas por suas experiências diretas pedagógicas no contexto da universidade. A PI1 questiona a abordagem de línguas do curso e, juntamente com seu sentimento de despreparo, acreditando que o aprendizado na EP não foi suficiente, ela conclui que o ensino no curso de Letras também será insuficiente para que ela consiga acompanhar os outros colegas, uma vez que a abordagem empregada é diferente talvez do que ela estava acostumada no EF e no EM: uma ênfase grande na gramática. Ao dizer que deveria se esforçar ao máximo e que teve muita dificuldade com o estudo de LI no ensino superior, a professora atribui um

significado afetivo a essa experiência, já que demonstra sua preocupação em se esforçar para não ter dificuldades com a LI, algo que a incomoda nesse momento em que se encontra como aluna de um curso superior.

No entanto, em outra passagem do relato, ela afirma que a dificuldade em aprender LI no curso de Letras pode ser relativa, uma vez que algumas pessoas conseguem aprender sozinhas. Parece que existe um choque entre o que a PI1 acredita, ou seja, que o ensino de inglês no curso de Letras é insuficiente e uma concepção de ensino muito forte do curso de Letras de que o aluno deve ser autônomo e que deve buscar meios de aprender, sem que sua aprendizagem dependa exclusivamente do que é oferecido pelo professor. Essa concepção de aprendizagem reflexiva, autônoma pode ser percebida no projeto pedagógico do curso de Letras.

Outro trecho de seu relato de experiências que revela uma experiência direta social e afetiva é o que segue:

Cheguei algumas vezes até me sentir deslocada em relação aos meus outros colegas. Por exemplo, na minha turma de Letras, tinha pessoas que já tinham morado fora, falavam fluentemente, ou tinha estudado pelo menos uns oito anos em escola de línguas. E eu, tinha estudado mal um ano de inglês, sabia o que tinha aprendido na escola pública e achava que sabia muito, quando na verdade, o saber realmente a língua era algo distante da minha realidade. Acredito que esta situação juntamente com a vontade de voltar a estudar inglês me motivou a procurar uma escola de línguas para dar continuidade aos meus estudos (PI1, RE).

Ao dizer que se sentia deslocada em comparação aos outros, pude notar que a PI1 expressa suas emoções associadas aos acontecimentos no curso (“me sentir deslocada”, “achava que sabia muito”), mostrando traços de uma experiência afetiva e também social, já que essas emoções negativas surgem quando ela se relaciona com os colegas de curso e passa a se comparar com eles. Quando a professora menciona que essa junção de fatores a motivou a procurar uma escola de línguas, podemos perceber essas experiências, afetiva e social, se sobrepondo (MICOLLI, 2010), levando a uma experiência subsequente, que é a de procurar um estudo complementar, em uma escola especializada.

A PII também se posiciona, no relato, frente ao que ela considera ser importante para sua formação como professora de LI: o contato com a prática de sala de aula e a participação em projetos extraclasse:

Enquanto graduanda, já participei e ainda participo de projetos que oferecem grandes oportunidades do professor em formação a ter um contato direto com a prática pedagógica. Desde o segundo período de minha graduação já tive experiência em dar aulas, depois no terceiro período fui monitora de disciplinas e logo em seguida entrei no PIBID (PII, RE).

Ao se referir às atividades práticas no curso como “grandes oportunidades”, o uso do adjetivo “grande” parece demonstrar certo otimismo e satisfação em relação a esse aspecto do curso. Parece que o curso atende as expectativas da PII e isso gera sentimentos de satisfação. A PII cita essas experiências pedagógicas (monitoria, Pibid, regência) por considerá-las práticas significativas, que, por serem positivas, reforçam seu prazer em lecionar. Essas experiências diretas cognitivas, que englobam suas experiências extraclasse e o contato com a prática de sala de aula, que no curso de Letras não é proporcionado somente no Pibid, mas também em outros programas ofertados (monitoria, PET, estágio no centro de línguas da universidade) e no próprio currículo obrigatório do curso (estágios supervisionados), pode nos remeter aos elementos passivo e ativo que fazem parte da experiência.

Segundo Dewey (1944), quando um indivíduo faz algo, ele recebe algo em retorno, pois toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e afeta as experiências subsequentes. No caso da PII, ao participar de projetos extraclasse, que a colocam em contato com a prática docente, a professora se transforma: ela passa a ver a escola “com outros olhos”, o que poderá afetar suas escolhas de prática de ensino de LI em sala de aula.

Leffa (2001) afirma não acreditar que a universidade por si só conseguirá formar um professor por completo, uma vez esse é um trabalho que se inicia com a prática educacional. Portanto, estando em contato com a prática de ensino desde os primeiros períodos do curso de licenciatura, os PI poderão, segundo os objetivos do Pibid-UFU, conhecer melhor a realidade com que possivelmente trabalharão após a conclusão do curso, antecipando essa formação mais completa do professor para o momento da sua

graduação, “para alterar o quadro atual da formação de professores/as” (MATEUS, EL KADRI, SILVA, 2013, p. 17).

A crença da PI1, de que um bom professor é aquele que consegue transpor as teorias do curso de Letras para a sua prática e contexto de atuação, parece estar relacionada à sua experiência no Pibid, uma experiência direta cognitiva e pedagógica, ou seja, ligadas tanto à sua compreensão das oportunidades de aprendizagem no programa, quanto às suas decisões sobre o ensino de LI em sala de aula, conforme ela relata:

Quando comecei a dar aulas em oficinas do Pibid, comecei a notar que o ser professor está mais relacionado à prática. Na verdade, está relacionado ao saber aplicar a teoria na prática, mas de uma maneira que faça sentido para os alunos. Agora, a parte mais difícil é essa. Se eu afirmar que a única maneira que eu acredito que uma aula daria certo, era tentar ensinar da maneira que aprendi, estaria mentindo. Porque já até tentei fazer isso. Algumas vezes deu certo, outras não (PI1, RE).

É possível reconhecer, nesse caso, elementos do princípio da interação de Dewey (1944): há uma influência recíproca entre o indivíduo e o meio. A PI1 relata que após sua experiência no programa, ela chegou à conclusão de que é preciso aplicar a teoria do curso de Letras na prática de sala de aula, mas de uma maneira que os alunos compreendam. Percebe-se o meio (curso de Letras) moldando o indivíduo. No entanto, em sua reflexão, ela afirma que essa aplicação não é fácil, pois, em algumas tentativas, ela não obteve sucesso. Tal experiência pode levá-la a mudar sua prática no futuro – nesse caso, o indivíduo estaria influenciando o meio (suas aulas).

A PI2 também revela em seu relato uma experiência direta cognitiva, ou seja, que demonstra sua compreensão das oportunidades de aprendizagem no programa, relacionada à crença de que no Pibid, os PIs fazem todo o trabalho de um professor. Pode-se perceber aqui mais uma vez o caráter experiencial da crença, uma vez que ela parece ter surgido em decorrência da participação da PI2 no Pibid. Assim, ao acompanhar os trabalhos dos professores da EP e compará-lo a sua própria prática, a PI2 verifica que eles são bastante similares. Apesar de reclamar do valor da bolsa, ao compará-la com a quantidade de trabalho que os pibidianos realizam, a PI2 reconhece que esse auxílio é de suma importância e mostra entusiasmo diante de seu papel como professora – uma experiência direta afetiva:

Logicamente optei pelo Pibid, amparada é claro pela bolsa que apesar de considerar um valor que não pague todo o trabalho que temos (somos praticamente as professoras, fazemos tudo que uma faria), é um dinheiro que ajuda bastante. Eu simplesmente amo minhas experiências sendo professora (PI2, RE).

Tal característica vem ao encontro do que Liberalli (2013) aponta como a bolsa ser um dos diferenciais do programa de incentivo à docência, além do desenvolvimento de novos papéis para os participantes, como o de professor, supervisor, entre outros. A escolha do verbo “amar” para descrever e resumir o que sente em relação às suas experiências como professora chama a atenção pelo evidente otimismo da PI2.

Para a PI2, o Pibid, por proporcionar o contato com a prática, se caracteriza como um programa voltado somente à docência. Essa crença parece ter sido moldada pela seguinte experiência direta social, ou seja, que dizem respeito às relações com o outro, nesse caso, seus colegas do curso de Letras:

Sobre o Pibid, logo que entrei na Universidade, ouvi sobre ele através dos meus veteranos. A primeira coisa que escutei foi: ‘Se você se interessa pela sala de aula, faça o Pibid. Caso contrário, caso você prefira o ramo da pesquisa, entre no PET’ (PI2, RE).

Na mesma reunião, a PF e os demais PIs, apesar de concordarem com a PI2 em relação ao foco do Pibid ser a docência, levantam algumas experiências diretas cognitivas, para exemplificar a questão de que é possível pesquisar no Pibid, caso haja iniciativa dos participantes, conforme esta fala da PF:

Era isso que eu ia falar agora, os programas são diferentes. Inclusive o Pibid. Eu não sei se vocês se lembram, mas a gente colocou no nosso plano de atividades pra gente pegar um aspecto da sala de aula e pesquisar. Nós não fizemos, mas nós quisemos fazer, nós tentamos [...]. O Pibid é um programa de docência. Nada impediria da gente fazer uma pesquisa, um estudo de caso, que seja, igual que a gente fez com os meninos [PIs] na época da [antiga PS]. Acho que ela fez um estudo de caso na especialização. Então o que acontece, não fizemos a pesquisa, então eu acho que por um lado a PI2 tem razão. Realmente é um programa exclusivo à docência, mas ele não impede que a gente faça pesquisa. E pesquisar também é uma parte da docência, tem que colocar isso, que a gente nem levantou esse ponto na nossa auto-avaliação porque nós não fizemos [...] A PI1, por exemplo, tá fazendo o trabalho dela de iniciação científica dentro do Pibid (PF, RN1).

Após refletir sobre o papel do programa juntamente com os outros PIs e com a PF, PI2 conclui:

Na verdade até tem pesquisa no Pibid, mas eu não tenho oportunidade pra dar aula no Pet (PI2, RN1).

Percebo aqui uma das características das crenças apontada por Richardson (1996): elas podem ser contraditórias. Penso que essa contradição, de considerar que ora o Pibid não oportuniza a pesquisa, ora oportuniza, ocorreu por meio da experiência direta social que a PI2 teve de, juntamente com os colegas do programa, refletir sobre sua compreensão em relação a ele e a compreensão de seus colegas de curso, que haviam considerado também que o Pibid é somente voltado para a docência. Barcelos (2004) fala sobre a importância de se criar oportunidades para que os alunos e professores possam questionar suas próprias crenças e as crenças em geral, para que eles possam se tornar cidadãos reflexivos.

A PI2 reflete também sobre sua escolha em cursar Letras e em ser professora. No seu relato, ela conta a seguinte experiência indireta pessoal, ou seja, relacionada às experiências pessoais e de aprendizagem anteriores, e na reunião com a PF ela volta a enfatizar sua falta de identificação com a LI no início de seus estudos:

Sou natural de [cidade mineira], e foi lá que iniciei meus estudos no inglês, que até então sem possuir nenhum interesse no ato de lecionar, eu possuía uma antipatia terrível quanto à língua. Minha mãe praticamente me “enfio” no [instituto de idiomas], local onde estudei até o 9º período da língua (5 anos e meio) (PI2, RE).

Eu odiei a língua nos 3 primeiros anos. Daí em diante eu adorava, eu fui aprendendo a gostar (PI2, RE).

A PI2 revela que suas experiências anteriores como aprendiz de LI não começaram exatamente de forma positiva, já que a escolha de iniciar um curso de LI não partiu dela e sim de sua mãe. A PI2 utiliza algumas palavras que apresentam conotação negativa, como “antipatia terrível” e “enfio”, para expressar seu aborrecimento em iniciar um curso que não escolheu. A professora revela uma experiência afetiva negativa com a LI, uma vez que não havia identificação de sua parte

com essa língua (“eu possuía uma antipatia terrível”), talvez por não ter partido dela a motivação de começar os estudos, mas de influências externas (“Minha mãe praticamente me ‘enfiou’”). É possível notar sua falta de identificação com o magistério, quando ela diz que não possuía interesse em lecionar (“que até então sem possuir nenhum interesse no ato de lecionar”). No entanto, novamente, é possível perceber que as suas experiências como aluna vão se modificando e modificando a ela mesma ao longo do tempo, não só em relação à LI, mas também, a outras disciplinas.

Sempre tive interesse em lecionar, mas durante meu ensino fundamental acreditava que iria ser professora de Matemática, um perfil pouco comum, comparado aos meus colegas do curso de Letras. O mais curioso é que a partir do ensino médio tomei ódio pela Matemática e dela não sei quase nada (PI2, RE).

Aqui, a PI2 ressalta que seu interesse em se tornar professora apareceu desde cedo, porém, não fica claro nos dados se ela se contradiz com o trecho anterior, em que diz não ter interesse em ser professora ou se ela está relembrando outro momento, no qual esse interesse realmente apareceu cedo, porém algum tempo após entrar no curso de LI. A PI2 também revela que a sua relação com a Matemática mudou ao longo do tempo, provavelmente, devido a outras experiências anteriores que não foram mencionadas no relato. Há uma transição clara: de uma forte relação de identificação com a disciplina (“acreditava que iria ser professora de Matemática”), passa-se a uma total falta de identificação com esta (“tomei ódio pela Matemática”), o que demonstra como as experiências, tal como as crenças, podem ser dinâmicas.

Da mesma forma, a PI2 relata que sua identificação com a LI mudou a partir do EM, devido às suas experiências sociais com duas professoras:

O meu interesse em lecionar a Língua Inglesa surgiu no ensino médio, por inspiração a duas professoras (uma do ensino médio e outra do [instituto de idiomas]), estou na UFU inclusive por indicação de ambas (PI2, RE).

Sua identificação com a LI parece ter origem em sua identificação com essas professoras, o que refletiu em suas decisões futuras de optar pelo curso de Letras.

Inicialmente por odiar a língua, não conseguia aprendê-la, e acredito que hoje me sinto prejudicada por todo o tempo que passei sem me esforçar para aprendê-la. A partir daí percebi que tudo depende da vontade e do querer aprender (PI2, RE).

Nesse trecho, transparece o processo de reflexão da PI2 diante de suas experiências indiretas pessoais: após relatar todos essas etapas de identificação e não-identificação com a LI, até sua decisão de cursar Letras e se tornar professora, ela conclui dizendo que percebeu a importância da motivação e da dedicação para a aprendizagem – crença apontada anteriormente. De acordo com Dewey (1976), o princípio da continuidade das experiências estabelece que o tipo de experiência que se terá ocorrerá de acordo com as escolhas feitas a partir de outras experiências, ou seja, hoje, PI2 acredita que essa falta de identificação com a língua e sua consequente desmotivação para aprendê-la inicialmente a prejudicou.

Durante a reunião, a PF concorda com PI2 sobre a importância da motivação na aprendizagem e relata uma experiência indireta pessoal para exemplificar:

A gente tem essa tendência de deixar de lado, daí a gente não tenta. O que a gente não tenta, a gente não vai pra frente. Então tem essa tendência, não que todo mundo seja assim. Às vezes as pessoas podem colocar metas pra elas mesmas. É igual, eu tenho filho adolescente ainda e agora ele precisa passar no segundo colegial e tá precisando estudar filosofia. Eu falei pra ele hoje: ó, você vai perder esse final de semana, sábado e domingo, porque segunda-feira ele tem prova de filosofia e você tá precisando de nota. Aí aproveitei e falei: porque você não lê, você não procurou aprender, então não aprende, aí vai detestando mesmo (PF, RN1).

De acordo com Miccoli (2010), é por meio das experiências que os professores e estudantes poderão explicar como compreendem o processo de aprendizagem, relacionando sua vivência com outras experiências significativas fora do espaço escolar. Parece haver nesse trecho uma outra crença, diferentemente do que foi apresentado anteriormente, na tópico sobre suas crenças: PF crê que a motivação não é uma responsabilidade somente do professor. Quando ela diz que seu filho não procurou ler, aprender, me parece que ela revela que se ele se dedicasse, ele se motivaria e, consequentemente, aprenderia.

A crença de PF na necessidade de comprometimento e dedicação para alcançar bons resultados também transparece quando ela cita, na reunião, a importância do

compromisso para se trabalhar no Pibid. Trata-se de uma experiência direta cognitiva, uma vez que a PF reconhece as oportunidades de aprendizagem que as PIs podem ter por meio da observação de aulas:

Dentro das atividades do Pibid, a gente teve as observações que foram no início, uns tiveram completamente a observação da escola, observação de aula de outras disciplinas e observação de aula de LI. Muitos de vocês fizeram essa observação completamente, porque entraram há mais tempo. Quem foi entrando depois, essa observação foi ficando um pouquinho a desejar. Porque saía alguém do Pibid, daí entrava outro e uns já estavam mais adiantados na observação. Que estão aqui, a [PI3] e [PI4] não fizeram observação de nada, nem de escola, nem de outras aulas e nem de aulas de Inglês (PF, RN1).

Nesse caso, PF não parece reclamar das PIs citadas. Elas não fizeram as observações, pois entraram depois, quando já não havia mais tempo para fazê-las, preenchendo o lugar de quem saiu – o que acredito ser o verdadeiro foco de sua insatisfação, como podemos ver a seguir, nesta experiência social e afetiva:

Porque inclusive as observações do Pibid são mais amplas, mas nem todos fizeram, que é outra coisa que a gente tinha que pensar é nesse mecanismo de saída e entrada de bolsistas. Como é um programa que não obriga o aluno a ficar um tempo mínimo, nós tivemos um bolsista aqui que tentou um dia, no outro dia já não veio mais (PF, RN2).

A seguir, a PF relata mais uma experiência social e afetiva que tem relação com a crença deque é preciso comprometimento para participar do Pibid:

Marcava uma reunião só com [PIs da escola estadual] e aparecia 3 dos 8. Aí depois eu marcava uma reunião só do [escola municipal], aí aparecia também só 3 dos 8. Aí a outra reunião que eu marcava do mesmo jeito, os 3 que vieram antes não vieram na próxima, entendeu, daí a gente tinha que passar tudo de novo. Falar, assim, eu acho que vocês vão reparar nisso, vocês vão lembrar disso, eu falei a mesma coisa aqui no Pibid, nessa coordenação, várias vezes a mesma coisa, várias vezes planejando uma reunião e tendo que repetir a reunião anterior, por conta disso (PF, RN2).

A PS2 também fala muito sobre o quanto o comprometimento no Pibid é necessário, o que me parece ser uma crença advinda da sua experiência social com os PIs:

Assim, gostei [da experiência no Pibid], mas me surpreendeu. Me deu muito trabalho, muito trabalho. Pequenas coisas, simples, que eu cobrava, me atrapalhavam. Minhas aulas, o que eu tinha de material eu disponibilizava, mas eu falava pra eles que tinham que vir com a aula pronta. Teve uma aula semana passada que os meninos [PIs] não trouxeram a música que ia dar. A letra, com a música. E tinham umas aulas muito interessantes que eles davam, diversificavam. Mas eu tinha que ficar cobrando coisas que eles não me mandavam, aí cobrava de novo. Assim, me deu muito trabalho. Questão mais de responsabilidade. Às vezes a gente como supervisoras, temos que responder pela falta de compromisso de alguns bolsistas [PIs]. Acho que deveria ter no Pibid uma forma de controlar as faltas. Tem que ter critério, uma entrevista pra entrar (PS2, RN2).

A PS1 concorda com a PS2 e a PF e acredita que, se os PIs tivessem mais compromisso, tanto eles, quanto seus alunos da EP teriam mais oportunidades de aprendizagem, de acordo com a seguinte experiência direta social e cognitiva mencionada por ela na reunião final:

Mas acho assim, lógico que entraram e saíram bolsistas, realmente a gente assim, não contou que iriam sair bolsistas e eu acho que isso faz diferença. Acho, assim, como a PS2 falou do comprometimento, é difícil a gente ver que uma pessoa é comprometida em uma entrevista, porque eu posso virar pra você e falar ‘não, eu adoro participar da vida escolar, adoro trabalhar’, como que você vai julgar uma pessoa numa entrevista? Mas eu acho assim, que pros próximos Pibids tem que ser pensado sim essa questão do comprometimento e tem que melhorar a técnica. A gente tem um regimento, tem um termo de compromisso. É claro, ele pode ter outros compromissos, tá no direito dele também, mas uma vez no mês, mas tem que pensar em quais consequências se eles não cumprirem o combinado deles. Por quê? Nós, que estamos no mercado de trabalho, pisou na bola, que seja uma vez, por mais que haja motivo, não tem perdão. E o Pibid, a gente tá aí pra isso. Então, tirando um pouco o foco da sala de aula dos meus alunos, eu queria sim que eles tivessem aproveitado ao máximo essa oportunidade, né? (PS1, RN2).

As consequências da falta de comprometimento dos PIs pode afetar a qualidade do programa. Essa parece ser uma preocupação das PSs.

Na entrevista, a PF também deixa evidente sua preocupação em manter a qualidade do Pibid. Trata-se de uma experiência direta pedagógica, uma vez que está relacionada às decisões e atividades no programa:

O Pibid é um programa que a gente tem tanta coisa pra fazer assim fora, e burocraticamente falando, que a gente acaba ficando meio que enrolado com os planos de atividades, a gente gostaria até de ter mais tempo (PF, EN).

Nesse caso, por haver muito trabalho burocrático no programa (relatórios, documentos e procedimentos a serem seguidos), a PF acredita não conseguir atender todos os PIs. Essa também é uma experiência direta afetiva, pois quando ela afirma que gostaria de ter mais tempo, sua entonação sugere um pesar, talvez uma frustração, por não ter conseguido cumprir tudo que foi estabelecido, como promover pesquisa, conforme mencionado anteriormente, ou atender melhor seus PIs:

Então assim, ficou realmente um pouco sozinho nessa questão de planejamento, mas não foi de todo ruim, porque hoje na verdade a [PI3] já sabe planejar, já sabe aplicar uma aula (PF, RN2).

A PI1 também revela a mesma crença, de que o Pibid deve zelar pela qualidade do trabalho oferecido na EP. ao descrever a seguinte experiência direta cognitiva e afetiva:

Agora um ponto, não que eu não gostei, mas que eu acho assim que o Pibid podia levar em consideração foi a decisão das escolas e como o Pibid é um projeto mais centrado na formação do professor, da docência, eu acho que deveria virar uma coisa maior [...] e aí são 8 pibidianos pra dar aula pra duas turmas. Então assim, a última aula que eu dei tem muito tempo, porque assim, todo mundo tem que dar aula, então assim, eu senti falta disso, de ter outras turmas [...] pra que o professor em formação tenha oportunidade de estar lá. [...] É dividir mais, eu acho que não precisa ser oito pibidianos pra uma escola só. Eu acho que dois dão conta (PI1, RN2)

Percebo aqui que a PI1 revela uma experiência cognitiva, uma vez que reconhece as oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelo Pibid. Na verdade, ela gostaria que o programa se expandisse e se reestruturasse para que pudesse haver mais oportunidades de aprendizagem em seu processo de formação docente. Creio que essa experiência relatada seja também afetiva, uma vez que posso perceber seu

desapontamento por não ter tido mais oportunidades de prática de sala de aula, uma vez que ela utiliza as palavras “eu não gostei”, “eu senti falta disso”.

Apesar das limitações, as PIs e as PSs consideram o Pibid uma experiência válida, já que ele proporciona a prática de sala de aula juntamente com a teoria do curso de Letras. Como ressalta PS1 na reunião com os PIs:

A gente fazia oito períodos, chegava no oitavo período e tinha prática de ensino, eles [PIs] não, eles tão vendo a prática junto com a teoria e foi muito bom pra eles poderem ver, contrastar a prática com a teoria, o que vai contribuir pra quando eles saírem da graduação (PS1, RN2).

Nesse trecho, a PS1 cita uma experiência indireta contextual, de quando ela cursava Letras: os alunos só tinham a prática de ensino ao final do curso. A PS1 vê, portanto, de forma positiva essa experiência direta cognitiva que os PIs têm no programa, uma vez que poderão conhecer a realidade escolar, contrastando teoria e prática – que, segundo ela, são aspectos distintos –, beneficiando-os em sua futura prática docente. Ela também relata uma experiência direta afetiva, pois revela um tom de satisfação em sua voz, ligada à sua crença de que o Pibid é um trabalho válido:

Eu acho assim, a minha expectativa foi cumprida. Eu acho que os meninos aproveitaram demais e tudo pra eles era assim: ‘ah, não dá pra parar de ir’. Meus alunos. Pros meninos também [PIs] (PS1, RN2).

A PI2 também reconhece o trabalho pibidiano como válido, pois concorda com os outros participantes que fazem tal afirmação e exemplifica, ao relatar esta experiência direta cognitiva, na qual reconhece as oportunidades de aprendizagem dentro do Pibid:

É, a gente não tinha ideia de como era planejar, de quanto tempo a gente podia gastar com alguma coisa, e mais tempo com outra, então a gente conseguiu adaptar nossas aulas e foram diferentes cada aula. Era na mesma escola, mas em cada turma foi diferente. E cada um ajudou o outro. Embora essa questão de trabalhar em grupo seja muito complicado mesmo, mas foi a maior lição e todo mundo se ajudou, todo mundo compreendeu a necessidade do outro, tá doente, tá atrasado. Essa ideia de trabalhar em equipe foi realmente muito boa (PI2, RN2).

Ao unir teoria e prática, a PF acredita que o Pibid proporciona uma possibilidade de desenvolvimento profissional dos participantes a longo prazo, já que um PI pode vir a se tornar um PS, um PS pode se tornar um PF, um PF pode vir a ser um coordenador institucional, entre outros papéis, conforme as seguintes experiências diretas cognitivas:

Nossa, a [PI3] fala que quer prestar concurso no estado ou no município pra ela virar supervisora. Eu acho muito interessante (PF, RN1).

Eu acho bom isso porque no Pibid tem isso, no projeto do [PF de outro subprojeto], o menino que era do Pibid, que foi bolsista em 2008, ele é professor hoje numa escola e ele é supervisor do [PF]. Ele foi pibidiano e hoje ele é supervisor. É um trabalho continuado mesmo, assim, é o outro lado da moeda e acho que tiveram outros projetos que tiveram essa experiência também. Outro dia eu encontrei com a [PI de 2010]. Ela foi bolsista e ela queria saber se a escola dela tinha feito a inscrição (PF, RN1).

Pude perceber nesses trechos a satisfação de PF ao notar que há PIs desejando seguir a carreira docente, motivados por sua experiência no Pibid.

A PS1 deixa bem claro em sua entrevista que acredita que teoria e prática são aspectos bem distintos no ensino e aprendizagem. Isso se dá, uma vez que ela teve a oportunidade de iniciar sua prática docente antes mesmo de começar o curso de Letras, conforme a experiência indireta pessoal que ela relata a seguir:

O que eu tenho de conhecimento de sala de aula, de experiência de sala de aula, o que me fez me constituir como professora eu aprendi com a prática. Então assim, eu fiz o caminho contrário que muita gente faz: eu dava aula, já era professora, depois que eu procurei o curso de Letras. Então eu acho que o curso de Letras contribuiu muito assim na parte bem teórica mesmo e foi bom pra poder contrastar, porque a realidade é bem diferente do que a gente aprende (PS1, EN).

Em relação às mudanças que podem ocorrer por meio das experiências, PS1 relata uma experiência indireta contextual, que a fez revisar sua postura enquanto professora de LI na EP:

Eu entrei muito idealista: como é a escola pública, como a sociedade em geral e até os professores em geral estigmatizam o ensino de inglês na escola pública. Então eu entrei falando 'não vou ser dessas, não vou aceitar que meus alunos saiam daqui dizendo que só estudou

verbo *to be* durante todos os anos da vida até aqui’. E às vezes eles não sabem nem do que estão falando. Então eu acho que eu entrei muito assim, querendo revolucionar e eu acho que com o tempo eu fui um pouco me acalmando (PS1, EN).

Penso que essa experiência contextual está relacionada à sua crença de que as adversidades desmotivam o professor. A PS1 escolhe a palavra “idealista” para descrever sua postura ao iniciar no ensino público. Depois, ela afirma que se “acalmou”. Em outro trecho, ela revela que sua visão hoje é mais “pé no chão, mais realista”, mas que ainda pensa em ir contra os estigmas. Miccoli (2010) diz que as experiências são uma porta de entrada para a mudança, proporcionando a reflexão que pode levar à revisão de atitudes. Creio que essas experiências de PS1 estão permeadas de emoções. No caso, de um desânimo frente às adversidades encontradas no sistema escolar, apesar de ela ainda ter a vontade de mudar o ensino:

A mudança é promovida por um conjunto de fatores, principalmente partindo da gente como professores. Eu ainda penso, ainda penso em ir contra os estigmas. E tem hora que a gente dá uma desanimada né, tem tantos fatores contra e a gente vai tentando aí (PS1, EN).

A PF também apresenta a crença de que ser professor de LI na EP não é uma tarefa fácil, crença esta que ela atribui a diversos participantes do programa, conforme a seguinte experiência direta afetiva, uma vez que ela relata uma reclamação recorrente de todos os participantes, ligadas às emoções frente aos acontecimentos em sala de aula e no Pibid:

Ser professor de inglês na escola pública é uma tarefa árdua, o que foi bem recorrente em todas as auto-avaliações. A questão da dificuldade em ser professor hoje. Então eu acho que a escola, não dependendo de qual foi, cada uma pegou na dificuldade que é ser professor hoje em dia (PF, RN2).

Apresentei, até aqui, as experiências de ensino e aprendizagem de LI de cada participante, relacionadas às crenças elencadas em resposta à primeira pergunta de pesquisa, com o intuito de apontar como as experiências das professoras participantes do Pibid-LI da UFU influenciam as suas próprias crenças sobre ensino e aprendizagem de LI e são influenciadas por elas. A seguir, responderei à terceira pergunta de pesquisa: Como ocorre a interação de crenças dos participantes?

4.3 A interação de crenças de PIs, PSs e PF

Nesta seção, mostrarei a interação das crenças das participantes, como elas convergem e se complementam, a partir de suas relações no Pibid. Como é sabido na literatura de LA, as crenças podem ter uma relação interativa (RICHARDSON, 1996), influenciando-se, uma vez que são experienciais (DEWEY, 1976). Na própria definição de Barcelos (2006), adotada nesta pesquisa, a autora afirma que as crenças são “resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (p.16). A possibilidade de ressignificação ocorre conforme o contexto, as diferentes emoções desencadeadas pela interação com o outro e a reflexão sobre a ação (BARCELOS; KALAJA, 2011).

A interação de crenças das professoras será apresentada nesta seção de acordo com a seguinte ordem: crenças das participantes sobre o ensino e aprendizagem de LI na EP, crenças sobre os alunos da EP, crenças sobre ser professor, crenças sobre a formação de professores de LI e crenças sobre o Pibid.

A PI2 e a PF consideram que é importante ter motivação para aprender uma LE, assim como contato com essa língua. Todas as participantes concordam que os alunos precisam se engajar na aprendizagem para que ela ocorra, mas enquanto a PS1, a PI1, a PI2 e a PF discorrem sobre a importância do engajamento do professor e sua influência na motivação dos alunos, a PS2 pouco fala sobre esse papel.

A PI1, a PI2 e a PS1 acreditam que o ensino de LI na escola pública não é suficiente, uma vez que, segundo a PS1 e a PI2, os alunos têm pouco contato com a LI

na EP. De acordo com a PI1, para aprender bem essa língua, é preciso estudar em institutos de idiomas ou ter aulas particulares.

Além disso, a PS1 aponta que a família precisa se engajar na aprendizagem do aluno, posicionamento esse corroborado pela PS2, principalmente em relação à indisciplina. Se a família colabora para diminuir a indisciplina, isso refletirá na aprendizagem dos alunos na escola.

Pude perceber que a PI2 tem uma visão um pouco negativa em relação aos alunos da EP, pois, segundo ela, eles não têm contato com a LI, o que torna a aprendizagem da língua difícil, por esses terem poucas oportunidades de aprendizagem se comparados aos alunos que estudam em escolas privadas ou institutos de idiomas.

Por serem privados desse contato com a LI e por não acreditarem na própria competência para aprender a LI no contexto da EP, na visão da PI2, os alunos da EP se tornam um tanto desinteressados em aprender a língua, crença esta apresentada também pela PF, PS1 e PS2. Talvez, então, os alunos não se empenhem no estudo da LI, pois, segundo a PS2 e a PI2, eles não compreendem a importância da LI para a suas vidas.

Assim como a PF, que acredita que o professor está desvalorizado, todas as participantes creem que ser professor é uma tarefa difícil, provavelmente em função da desmotivação dos alunos, anteriormente apontada, além de outros fatores. A PS1 entende que as adversidades enfrentadas na EP são um dos motivos que levam os professores a se sentirem desmotivados, tal como seus alunos. A PI1 também aponta a dificuldade de se trabalhar com a heterogeneidade dos alunos em sala de aula.

A desmotivação do professor pode ser um problema, pois tanto a PI1 quanto a PI2 consideram que o professor é um modelo para os alunos; sendo assim, sua falta de entusiasmo e descrença em relação ao ensino que ele mesmo proporciona pode afetar os alunos. A PI2 acredita que o professor deva mostrar possibilidades de uso da LI para os alunos, assim como novas culturas; a PI1, de forma semelhante, entende que o bom professor é aquele que trabalha com atividades inovadoras e motivadoras, e adequa suas aulas à realidade dos alunos, para que a língua faça sentido para eles. Tal crença parece estar relacionada à crença da PF, para quem faz parte do papel do professor motivar os alunos, fator essencial para que a aprendizagem da LI ocorra de forma bem sucedida.

Para que consigam ser bons professores, participar de projetos extracurriculares, principalmente se eles tiverem contato com a prática, é importante para a formação dos PIs, como afirma a PI1. Essa crença tem relação com o que a PI2 aponta acerca do Pibid; para ela, no programa os PIs têm a oportunidade de fazer todo o trabalho de um professor. No entanto, diferentemente do que a PF crê, em um dado momento de seu relato de experiências e da reunião com a PF, a PI2 afirma que o programa não oportuniza a pesquisa. Posteriormente, justamente devido à interação com os colegas do Pibid e discussão promovida nas reuniões, ela demonstra reconhecer que é possível fazer pesquisa em sala de aula, o que vai ao encontro da crença da PF de que a pesquisa no Pibid pode acontecer, caso os participantes tenham iniciativa.

Apesar das divergências quanto à realização de pesquisa no Pibid, nenhuma participante tem dúvida de que o Pibid é um programa voltado para a docência, que permite o desenvolvimento de seus participantes enquanto professores. Como destacam a PS1 e a PS2, no Pibid os PIs podem aprender com seus erros, para desenvolverem suas competências docentes.

Essa característica do programa é afirmada também pela PF, a qual compreende que este auxilia os PIs na decisão de seguirem ou não a carreira docente. Para ela, o Pibid prepara os PIs para a realidade da EP que os espera quando se graduarem. A PS2 também acredita nessa preparação dos futuros professores proporcionada pelo Pibid, que permite mostrar a realidade de sala de aula para os PIs e colaborar com a qualidade de ensino da LI na EP.

Trabalhar em equipe faz parte do ofício de um professor, que atua junto da gestão da escola, de outros docentes e mesmo de seus alunos. A PI2 acredita que o Pibid possibilita o amadurecimento dos participantes como parte de uma equipe de trabalho. Para isso, a PF, a PS1 e a PS2 entendem que é preciso comprometimento por parte dos PIs no programa. Caso não haja dedicação e compromisso dos PIs, o Pibid pode ter a qualidade de seu trabalho comprometida. A PF e a PI1 creem que o número alto de bolsistas por escola pode também ser prejudicial nesse sentido.

A qualidade do trabalho oferecido pelos pibidianos na EP parece ser uma preocupação da professora formadora, tendo em vista sua concepção quanto à missão do programa: mudar a visão que os alunos da EP têm da LI. De maneira positiva, a PS1 vê o programa como um complemento da LI oferecida na escola, o que pode contribuir

para a aprendizagem da LE, se o aluno se engajar. Tendo em vista as contribuições para professores e alunos, todas as participantes acreditam que a experiência no Pibid é válida, portanto, para todos aqueles que dele participam.

Percebo, assim, diversas convergências nas crenças advindas do discurso das participantes, o que mostra que, ao trabalharem juntas no Pibid-LI da UFU, durante quase dois anos, elas estão em sintonia, demonstrando diversos pensamentos que se complementam. As professoras passam a perceber juntas diferentes aspectos da realidade escolar atual em que estão inseridas e tentam se preparar melhor para ela. Essa é a função do Pibid para Chimentão e Fiori-Souza (2013): ao final desta experiência, os licenciandos poderão compreender melhor seu papel enquanto professor e as responsabilidades envolvidas na prática docente. Acredito, após analisar os dados desta pesquisa, que esta compreensão se estende também às PSs e à PF.

Tal fato corrobora o pensamento de Silva e Gomes (2013) de que a participação em programas como o Pibid, que proporcionam mais oportunidades de vivenciar a teoria e a prática juntas e a interação entre diferentes atores da educação, propiciam a reflexão – papel fundamental na formação de professores críticos e atuantes, segundo os PCNs (BRASIL, 1998).

Tendo em vista a qualidade do ensino de LI nas EPs brasileiras, entendemos que o professor será o principal agente nas mudanças que farão a diferença para alterar o quadro atual de ensino, conforme destacado por Almeida Filho (1996):

O fato é que as LEs estão no currículo oficial, e é responsabilidade dos especialistas em LEs (professores e linguistas aplicados) torná-las possíveis de serem aprendidas no contexto da escola, de modo que setores da sociedade que não tenham acesso a cursos de LEs possam aprendê-las (ALMEIDA FILHO, 1996, p. 129).

Vejo que a interação entre os diversos atores da educação, proporcionada pelo Pibid, se mostra como um elemento de vital importância para a reflexão de todos os participantes do programa sobre as responsabilidades envolvidas no âmbito escolar e na prática docente. No contexto pibidiano, há a possibilidade não somente de aplicar teoria na prática, mas de formular novas teorias a partir das práticas vivenciadas na EP.

Após discutir sobre como as crenças das participantes interagem entre si, passo à discussão da quarta e última pergunta de pesquisa: Quais são as possíveis

ressignificações que surgem da participação e interação dos professores ao atuarem no Pibid?

4.4 Participação e interação dos professores no Pibid: ressignificando crenças e práticas

Conforme exposto na introdução desta pesquisa, entendo o termo ressignificação como “o processo de repensar um valor e modificá-lo, atribuindo outro sentido ou significado” (ARRUDA, 2008, p. 18). Nesta pesquisa, considerarei somente as ressignificações que surgem das experiências que as participantes têm dentro do contexto do Curso de Letras e do Pibid.

Como não pude acompanhar os trabalhos do Pibid- LI UFU do início ao fim do ano de 2013, devido ao choque de cronogramas do programa de Mestrado, Comitê de Ética e do próprio Pibid, pude coletar os dados das participantes somente ao final de sua experiência no programa. Portanto, discorrerei aqui sobre ressignificações de crenças que pude perceber nas falas das participantes a partir de momentos de reflexão: elas mesmas refletem sobre suas práticas no programa e constataam que houve ressignificações de suas crenças, por meio da interação com o ambiente, o qual, segundo Dewey (1938), engloba “quaisquer condições que interajam com as necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se terá” (p. 44).

A PII relata que sempre estudou em EP e, enquanto aluna, teve ótimas notas em LI e considerava que tinha conhecimento dessa língua, chegando até a auxiliar seus colegas que tinham mais dificuldade. Porém, ao entrar no curso de Letras, comparando-se com outros alunos do curso que já haviam morado fora do país ou que estudavam em escolas de línguas ou tinham aulas particulares de Inglês, a PII repensa e reformula suas autocrenças, ou seja, suas percepções de si mesma, de sua competência, bem como suas crenças sobre o que significa aprender a LI de forma efetiva:

Cheguei algumas vezes até me sentir deslocada em relação aos meus outros colegas. Por exemplo, na minha turma de Letras, tinha pessoas que já tinham morado fora, falavam fluentemente, ou tinha estudado pelo menos uns oito anos em escola de línguas. E eu, tinha estudado mal um ano de inglês, sabia o que tinha aprendido na escola pública e achava que sabia muito, quando na verdade, o saber realmente a língua era algo distante da minha realidade. Acredito que esta situação juntamente com a vontade de voltar a estudar inglês me motivou a

procurar uma escola de línguas para dar continuidade aos meus estudos (PII, RE).

Percebi que o inglês da universidade não seria suficiente para mim (PII, RE).

Ou seja, as experiências no contexto do curso de graduação e do Pibid a levam a reformular suas crenças, pois ela percebe uma distância, uma discrepância entre as experiências de aprendizagem da LI na universidade e na escola pública.

A crença sobre a EP que apresenta está de acordo com o sentimento de desvalorização do ensino de LE apontado por Almeida Filho (2005) e Moita Lopes (1996), o que faz com que alunos interessados em aprender uma LE busquem institutos de idiomas. O desconforto e a dificuldade sentidos pela PII no novo contexto, da universidade, fizeram com que ela também procurasse uma escola de línguas e sugerem uma mudança em suas crenças sobre si: antes da universidade, acreditava que sabia a LI e que o ensino público era suficiente até então; depois, buscou auxílio além da universidade, para ter a proficiência desejada na LI, para se tornar uma boa professora. As experiências no contexto universitário, portanto, a fazem ressignificar suas crenças sobre o ensino de LI na EP e as crenças sobre si, sobre suas competências na LI.

Segundo Rokeach (1968, apud BARCELOS, 2007), as crenças podem ser mais centrais ou mais periféricas, sendo as primeiras mais difíceis de serem mudadas, uma vez que estão interconectadas entre si e relacionadas a experiências diretas, ou seja, mais ligadas à identidade do indivíduo e às suas emoções. Apesar da crença anterior, de que tinha conhecimento da LI somente com o ensino oferecido na EP, a PII passa a acreditar que esse aprendizado não foi suficiente, uma vez que ela teve outras experiências significativas na universidade, ligadas à sua identidade e sua emoção – se sentir deslocada e com dificuldades de aprender a LI na universidade, o que proporciona essa mudança em suas crenças.

Em outro momento de seu relato de experiências, a PII menciona que é importante transpor teorias do curso de Letras para a prática de ensino. No entanto, ela questiona essa transposição, ou seja, essa afirmação ou crença, o que mostra seu pensamento reflexivo sobre sua prática ao relatar que considera difícil aplicar a teoria na prática de uma maneira que faça sentido para os alunos, já que ela considera que,

algumas vezes, isso não foi muito eficaz para ela em suas experiências enquanto professora no Pibid:

Quando comecei a dar aulas em oficinas do PIBID, comecei a notar que o ser professor está mais relacionado à prática. Na verdade, está relacionado ao saber aplicar a teoria na prática, mas de uma maneira que faça sentido para os alunos. Agora, a parte mais difícil é essa. Se eu afirmar que a única maneira que eu acredito que uma aula daria certo, era tentar ensinar da maneira que aprendi, estaria mentindo. Porque já até tentei fazer isso. Algumas vezes deu certo, outras não (PI1, RE).

Segundo Barcelos (2006), as vidas mentais dos professores exercem um importante papel em suas escolhas em sala de aula, tendo suas crenças importância fundamental no processo de reflexão “sendo a base dos questionamentos do professor” (p.23).

Em um outro ponto de seu relato, a PI1 considera ser importante que o professor trabalhe com atividades inovadoras e motivadoras. Contudo, mais uma vez, a professora demonstra que suas experiências surgem como consequência de um processo de reflexão frente ao meio em que ela está inserida. Ou seja, apesar de considerar importante o uso de atividades motivadoras no ensino de LI, para a PI1, é preciso adequá-las também à realidade de sala de aula dos alunos. Se for preciso utilizar de meios mais tradicionais de ensino, que seja feito, uma vez que ela também considera isso importante, como no caso do ensino da gramática. Para a PI1, mesmo que o professor leve atividades inovadoras, muitos alunos ainda estão acostumados a formas mais tradicionais de ensino:

Percebo em minhas aulas que à vezes não adianta muito o professor querer levar algo inovador, diferente para dentro da sala. Muitos dos alunos ainda estão extremamente ligados ao quadro, à escrita, à gramática sendo abordada de maneira mais estrutural (PI1, RE).

Esse processo de reflexão e adequação de conteúdo aos diferentes contextos de ensino e aprendizagem nos remete ao “senso de plausibilidade” de Prabhu (1991), segundo o qual “o melhor para cada professor é trabalhar com seu próprio senso de plausibilidade em todos os momentos” (p. 176), promovendo o máximo de aprendizado possível, ou seja, cada professor conhece a realidade em que está inserido, portanto é

capaz de filtrar as atividades, metodologias e abordagens e definir objetivos claros que melhor funcionarão e que promoverão maior aprendizagem da LE. Esse pensamento pode ser percebido mais uma vez nos seguintes trechos do relato da PI1, em que ela pontua mudanças desencadeadas pela interação com o ambiente, proporcionadas pela sua participação no Pibid:

Com as próprias reflexões que fiz de minhas aulas e com as várias orientações da professora supervisora, e também conhecendo melhor meus alunos, Cheguei à conclusão que uma aula nunca será igual à outra assim como nenhum aluno é igual ao outro. E que às vezes é preciso sair da rotina e fazer algo diferente (PI1, RE).

Depois que entrei no PIBID, tive a oportunidade de olhar a escola pública não com os olhos de aluna, mas sim com de professora. E também pude me inteirar mais de assuntos ligados á política educacional. Pude entender melhor o que é um PPP de uma escola, como esta funciona interna e externamente, pude vivenciar como é o ritmo de trabalho dos professores. Aprendi a montar plano de aula, de curso, preparar uma aula (PI1, RE).

Quanto à PI2, ela relata que optou por tentar entrar no Pibid, em vez do PET, influenciada por seus colegas que comentaram que o primeiro era direcionado aos graduandos que querem ser professor e o segundo para aqueles que desejam fazer pesquisa. Apesar de essa ser uma crença de seus colegas, ao participar do PIBID, a PI2 parece tê-la confirmado e, portanto, toma-a como sua também:

Foi o que me falaram quando entrei no curso, você quer dar aula entra no Pibid, você quer pesquisa entra no Pet...e é o foco de cada um (PI2, RN1).

No entanto, conforme exposto nas seções sobre experiências e interação, a PI2 repensa essa sua crença após refletir junto aos outros participantes do programa e passa a considerar que é possível fazer pesquisa no Pibid. Como Barcelos (2006) define, as crenças são experienciais e podem ser mudadas e ressignificadas conforme o contexto e a interação com o outro.

Em relação às PSs e à PF, não foi possível identificar ressignificações em seu discurso. No caso das PSs, pela análise da entrevista e seus comentários nas reuniões, parece que elas não se reconhecem também em um processo de formação, pois quando

falam do Pibid, elas citam que o programa proporcionou ganhos para os seus alunos e para os PIs, mas não para a sua prática ou para a sua formação enquanto docente.

A PF, em contrapartida, se considera em um processo de formação continuada, principalmente dentro do Pibid. A professora relata em sua entrevista que a escola mudou desde que ela se tornou PF e começou a trabalhar na universidade. Sendo assim, entende que o programa oportuniza que ela tenha um contato atual com a EP, o que pode refletir em seu papel como formadora dentro do curso de Letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora realizada objetivou investigar as experiências e crenças sobre ensino e aprendizagem de LI, de cinco professoras, inseridas no contexto escolar público por meio do Pibid- LI da UFU, e as possíveis interações e ressignificações que essa inserção pudesse propiciar às participantes do programa. Identifiquei as experiências e crenças das PIs, PF e PSs sobre ensino e aprendizagem de LI, ao atuarem no contexto escolar público e verifiquei como as experiências dessas professoras influenciam as suas próprias crenças sobre ensino e aprendizagem de LI e são influenciadas por elas. Ademais, analisei como as crenças das PIs, PF e PSs interagem umas com as outras no contexto do Pibid- LI da UFU e discuti as possíveis ressignificações nas crenças das professoras advindas da sua participação e interação ao atuarem nesse contexto.

Pude depreender as seguintes crenças das participantes: crenças sobre a formação de professores de LI (“Participar de projetos extracurriculares é importante para o desenvolvimento do PI”), crenças sobre ser professor (“Ser professor de LI é mostrar ao aluno que ele é capaz de aprender”), crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LI na EP (“Para aprender LI, os alunos têm que se engajar na aprendizagem e aproveitar as oportunidades que surgirem”), crenças sobre os alunos da EP (“Os alunos da EP não têm contato com a LI no dia-a-dia”) e crenças sobre o Pibid (“O Pibid influencia na escolha de ser ou não professor”).

Quanto às experiências das professoras, pude identificar experiências diretas relacionadas às crenças previamente levantadas, como experiências diretas cognitivas

(“O Pibid auxilia seus participantes a trabalhar em equipe”), pedagógicas, sociais e afetivas (“O ensino de LI no curso de Letras é insuficiente para aprender a língua”), todas relacionadas às crenças previamente levantadas. Pude identificar também experiências indiretas contextuais (“O ensino de LI na EP é estigmatizado”) e pessoais (Para aprender LE é preciso dedicação por parte do aluno e motivação”), também ligadas às crenças das participantes.

Quanto à interação de crenças das professoras participantes, percebi diversas convergências em suas crenças, que em muitos momentos se complementam, como a crença de que o Pibid é um programa voltado para a docência, que permite o desenvolvimento de seus participantes enquanto professores, mas caso não haja compromisso destes, o Pibid pode ter a qualidade de seu trabalho comprometida. Tendo isso em vista, vejo que as experiências proporcionadas pelo Pibid oportunizam diversas interações entre os participantes, que levam à reflexão frente ao seu papel enquanto professores e as responsabilidades envolvidas na prática docente (CHIMENTÃO; FIORI-SOUZA, 2013).

Em relação às ressignificações, a PI1 e a PI2 demonstram em seus relatos algumas reflexões que as levaram a ressignificar suas crenças após entrarem no curso de Letras e no Pibid, mudanças essas advindas de experiências significativas nesses contextos escolares (universidade e EP) e da interação com todos os participantes do programa (alunos e professores). Não identifiquei ressignificações no dizer da PF e das PSs. No caso da PF, ela se vê em um processo de formação continuada sempre, que ela considera acontecer dentro do Pibid. As PSs, por sua vez, enfatizam a validade do trabalho do programa para seus alunos e para os PIs. Em poucos momentos desta pesquisa, elas parecem reconhecer que estão em um processo de formação continuada ou que o Pibid pode trazer ganhos para a sua prática em sala de aula ou para sua constituição enquanto professoras. Parece que elas se veem mais como colaboradoras do que aprendizes, ou seja, elas estão no Pibid mais para contribuir com a formação dos PIs por meio de orientação e exemplos, e não tanto para aprenderem a partir da interação com a PF e com os PIs.

Isso não significa dizer, contudo, que esses resultados se estendam a outros subprojetos ou que as próprias PSs pensem assim. As afirmações que faço aqui partem dos dados que coletei: a partir deles não pude perceber esse reconhecimento das PSs. Mesmo que esse seja realmente seu pensamento, é preciso lembrar que estamos falando

de determinado contexto em um dado tempo: PSs participantes do Pibid-LI da UFU no ano de 2013.

Posso dizer o quanto a minha experiência como PS do subprojeto de LE, nos anos de 2010 a 2012 me beneficiou: para a minha formação continuada, me auxiliando em sala de aula; com o estudo de novas teorias e práticas, com as quais eu não havia tido contato durante a minha graduação, uma vez que o contexto público de ensino era novidade para mim naquele período; enquanto supervisora do subprojeto, função na qual eu me descobri orientando os licenciandos e auxiliando as PFs, sendo uma espécie de “ponte” entre a EP em que eu atuava e a universidade; e, finalmente, em minha formação acadêmica, pois ao participar do Pibid, tive a oportunidade de estar em diferentes eventos, trocando experiências com colegas pibidianos e/ou linguistas aplicados, além de me motivar a fazer um curso de especialização em LA e o mestrado em Estudos Linguísticos, sendo o Pibid a base para as minhas pesquisas durante esse período.

No tocante às limitações desta pesquisa, diferentemente do proposto em meu projeto inicial, não pude acompanhar os trabalhos do Pibid-LI ao longo de um ano, devido a um conflito de datas entre os cronogramas do Pibid e os do Mestrado e do Comitê de Ética. Sendo assim, pude coletar os dados da pesquisa somente no segundo semestre – período em que as participantes já estavam finalizando seus trabalhos na EP e no subprojeto. Tive que optar por trabalhar somente as crenças e experiências presentes no dizer das professoras em um relato de experiências (PIs), em uma entrevista (PSs e PF) e em duas reuniões (uma somente com PIs e PF e outra com todas as participantes). Quando discorri acerca de ressignificações, portanto, me referi às reflexões feitas pelas próprias PIs e que puderam ser percebidas em suas falas. Dessa forma, não foi possível perceber, nesta pesquisa, as ressignificações de crenças a partir das experiências vividas, tendo por base a observação das práticas de sala de aula das professoras, ou mesmo de outras reuniões entre as participantes, porém de forma mais longitudinal.

O estudo das crenças e experiências dos professores participantes do PIBID reforça o vínculo existente entre esses dois fatores. Como os professores estão inseridos em um contexto de teoria e prática, em contato com diferentes atores educacionais, é possível analisar como esse contexto e essa interação influenciam seu processo de reflexão frente aos aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem de LI. No entanto,

é importante atentar para o fato de que as experiências anteriores continuarão exercendo forte influência em determinados aspectos de sua formação docente.

Estar atentos para os aspectos afetivos que permeiam as primeiras experiências docentes dos PI, propondo estratégias que visem a lidar com os obstáculos encontrados no ensino/aprendizagem de LE e proporcionar aos professores em formação inicial a oportunidade de pensar em suas crenças e experiências somam-se às razões de se desenvolver essa pesquisa e outras em torno do mesmo tema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: —. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português / LE**. Campinas: Pontes, 1997, p. 23 e 24.

_____. A diferença que faz um curso de graduação. In: Regina M. Carvalho. (Org.). **Novos olhares sobre o ensino de leitura**. 1a.ed.Campinas: Mercado de Letras, 2005, v. 01, p. 36-41.

ALVAREZ, M. L. O. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: KLEBER APARECIDO DA SILVA. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e entrelinhas**. 1ed.Campinas: Pontes, 2010, v. 1, p. 235-255.

ARRUDA, C.F.B. **O processo de resignificação de crenças e mudança na prática pedagógica de um professor de Inglês em educação continuada**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

BARCELOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 2001. p. 71-92.

_____. Teachers and students' beliefs within a deweyan framework: conflict and influence. In: **Beliefs about SLA: New reseach approach**. Dordrecht: Kluwer, 2003.

_____. Crenças sobre ensino aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n.1, 2004. p.123-156.

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

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

BARCELOS, A.M.F.; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.) **Beliefs about SLA: New research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

_____. **Introduction to beliefs about SLA revisited**. *System* 39 (3), 2011, 281-289.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, 2003. 36(2), 81-109.

_____. **Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice**. Continuum, London, 2006.

_____. Introducing language teacher cognition. In: JACET (Ed.) **36th JACET Summer Seminar Proceedings**. JACET: 2009.

BORG ET AL, S. **The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers**. British Council, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135p.

BRASIL. [Lei Darcy ribeiro (1996)]. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. – (Série legislação ; n. 102) Atualizada em 8/5/2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRITO, C. C.de P. **Realidade, transformação e celebração**: discursos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. ILEEL, UFU, 2015 (ainda não publicado).

CARTER, R. & D. NUNAN, D. (Eds) **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CHIMENTAO, L.K.; FIORI-SOUZA, A.G. Uma reflexão sobre os papéis exercidos por professores-supervisores do PIBID. IN: MATEUS; E. et al. **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, Pp. 177-200.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 março 2002. Seção 1, p.9.

Dewey, J. 1933. **How we think**. Lexington, MA: D.C. Heath.

_____. 1938, **Experience and education**. New York: Macmillan.

_____. 1944, **Democracy and education**. New York: Macmillan

_____. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

GAFFURI, P. **Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do Pibid Inglês/UEL**. 01/04/2012 142 f. Mestrado Acadêmico em Estudos da Linguagem. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.

GAFFURI, P. As possibilidades mediadas pelo encontro com o outro. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M.S; SILVA, K. A. (org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**. Campinas, SP. Pontes Editores. 2013. p. 155-165

GUILHAM, B. **Case study research methods**. London: Continuum, 2000.

HORWITZ, E. K. The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. In: **The Modern Language Journal**, v. 72, n. 3, 1988. p. 283-294.

JORDÃO, C.M.. **O PIBID-UFPR nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

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

MATEUS, E. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, Telma. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora da UEL, p. 3-14. 2002.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Campinas: Pontes, 2013.

MICCOLI, L. **Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learner's classroom experiences**. Unpublished Phd Thesis. University of Toronto, 1997.

_____. A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n.1, 2007, p. 208-248.

_____. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. **Crenças, Discursos & Linguagem**, v.I. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 135-165.

_____. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, desafios e possibilidades**, v.2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MOITA LOPES, L.P. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R. (Orgs). **Reflexão e Ações no ensino –aprendizagem de línguas**. Mercado de Letras, 2003, p. 28-57.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996, 192 p.

MOREIRA, V. Um estudo comparativo de instrumentos e procedimentos na investigação de crenças de professores de Inglês: foco na formação reflexiva. In: SILVA, K. A. **Crenças, Discursos & Linguagem**, v.II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 249-271.

NEGUERUELA-AZAROLA, Eduardo. **Beliefs as Conceptualizing Activity. A Dialectical Approach for the Second Language Classroom**. System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics (2011): 359-369.

OLIVEIRA, B.; BARCELOS, A.M. Identidade e motivação de professores pré-serviço de inglês e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa: um estudo longitudinal. **Revista Contemporânea de Educação**, 2012. N ° 13.

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

PERINE, C.M. **Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas**. DOMÍNIOS DE LINGU@GEM Revista Eletrônica de Linguística, Volume 6, n° 1, 2012.

PRABHU, N. S. **There is no best method – why?** TESOL Quarterly 24, p. 161-176, 1991.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Org.), **Handbook of research on teacher education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996. p. 102-119.

SHELLEY, M; MURPHY, L; WHITE, C. **Language teacher development in a narrative frame: The transition from classroom to distance and blended settings**. System (2013): 560-574.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org) *Crenças, Discursos & Linguagem: Volume II*, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011 (no prelo).

SILVA, K. A. ; GOMES, D. M. . A (trans) formação de formadores e de professores de línguas no âmbito do PIBID (Letras) na UnB: Perspectivas e Desafios. In: Elaine Mateus - Michele Salles El Kadri - Kleber Aparecido da Silva. (Org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: contornos, cores e matizes**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2013, v. , p. 49-78.

SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 29 janeiro 2009. 188º da Independência e 121º da República.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Projeto Institucional da Terceira Edição do Pibid da Universidade Federal de Uberlândia, ano de 2011. Disponível em <http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Projeto%20Institucional%20Terceira%20Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 26/06/14.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunosprofessores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 131-152.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São José do Rio Preto/SP: Pontes, 2006.

APÊNDICE A – Roteiro Relato de Experiências

Escreva detalhadamente sobre sua experiência como aprendiz de Língua Estrangeira. Explique também como foi sua decisão de fazer Letras e suas impressões sobre sua experiência no curso e no PIBID. Por último, comente um pouco sobre sua visão em relação ao que é “ser professor” e o que você considera importante no ensino e na aprendizagem de LE na EP.

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Entrevista (Professores supervisores)

- 1) Conte-me sobre sua escolha em ser professor como iniciou sua vida acadêmica.
- 2) Fale um pouco sobre sua experiência atual como professor. (Como é o seu trabalho?)
- 3) Como você vê seu papel como professor de LE? E o papel dos seus alunos?
- 4) Como você vê seu papel como supervisor de professores em formação inicial no PIBID?
- 5) O que você considera importante no ensino e na aprendizagem de LE na EP?

Entrevista (Professor formador)

- 1) Conte-me sobre sua escolha em ser professor e como iniciou sua vida acadêmica.
- 2) Fale um pouco sobre sua experiência atual como professor. (Como é o seu trabalho?)
- 3) Como você vê seu papel como professor de LE? E o papel dos seus alunos?
- 4) Como você vê seu papel como formador de professores de LE?
- 5) O que você considera importante no ensino e na aprendizagem de LE na EP?