



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL -UAB
FACULDADE DE LETRAS – FALE

FERNANDA DÓRIA DA SILVA

**CRENÇAS DE PROFESSORES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXOS NO FAZER PEDAGÓGICO**

MACEIÓ/AL

2020

FERNANDA DÓRIA DA SILVA

**CRENÇAS DE PROFESSORES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXOS NO FAZER PEDAGÓGICO**

Artigo de conclusão de curso apresentado a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, em formato de artigo como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras-Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Makiyama

MACEIÓ/AL

2020



ATA DA REUNIÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DO/A ALUNO/A: Fernanda Dória da Silva
MATRÍCULA: 14110613

TÍTULO DO TCC: Crenças de Professores na Educação Básica: reflexos no processo de ensino de língua inglesa

Ao(s) 29 dia(s) do mês de fevereiro do ano de 2020,

reuniu-se a Comissão Julgadora do trabalho acima referido, assim constituída:

Prof./a Orientador/a: Simone Makiyama

1º Prof./a Examin./a: Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz

2º Prof./a Examin./a: Cátia Veneziano Pitombeira

que julgou o trabalho () APROVADO () REPROVADO, atribuindo-lhe as respectivas notas:

Prof./a Orientador/a: 8,5 (oito inteiros e cinco décimos)

1º Prof./a Examin./a: 8,0 (oito inteiros)

2º Prof./a Examin./a: 8,0 (oito inteiros)

totalizando, assim a média 8,2 (oito inteiros e dois décimos),

e autorizando os trâmites legais. Estando todos/as de acordo, lavra-se a presente ata que

será assinada pela Comissão.

Maceió, 29 de fevereiro de 2020.

Prof./a Orientador/a:

1º Prof./a Examin./a:

2º Prof./a Examin./a:

Cátia Veneziano Pitombeira
SIAPE 3138408

VISTO DA COORDENAÇÃO

**CRENÇAS DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXOS NO PROCESSO DE
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Fernanda Dória da Silva

Simone Makiyama

RESUMO: O presente estudo busca fazer uma reflexão acerca das crenças de professores de língua inglesa de uma escola pública do ensino médio no interior de Alagoas. Este trabalho, de natureza qualitativa, tem como base teórica os estudos de Barcelos (2006, 2012) e Makiyama (2013, 2015), e utilizou-se de observação de aulas e aplicação de questionário para o levantamento de dados. Os participantes deste estudo são três professores de inglês que atuam em uma escola pública, na cidade de Palmeira dos Índios, situada no interior de Alagoas. Os resultados deste estudo revelam quatro crenças mais recorrentes no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de inglês, são elas que os alunos não tem interesse para aprender inglês, o ensino de inglês não é eficaz na escola, o bom professor de inglês precisa ter conhecimento linguístico e metodológico e que o professor tem que ter um ensino flexível. Essas crenças negativas dos professores neste âmbito fazem com que eles perpetuem e reforcem a forma de se ensinar nesse espaço educacional.

Palavras-chave: Discurso. Ensino de língua inglesa. Educação Básica. Crenças.

**BELIEFS OF TEACHERS IN BASIC EDUCATION: REFLECTIONS IN THE ENGLISH
LANGUAGE TEACHING PROCESS**

ABSTRACT: This study seeks to reflect on the beliefs of English-speaking teachers at a public high school in Alagoas. This qualitative work is based on the theoretical studies of Barcelos (2006, 2012) and Makiyama (2015), and adopts lesson observation and a questionnaire to survey information. The participants of this study are three English teachers who work in a public school in Palmeira dos Índios, a town located in the countryside of Alagoas. The results of this study reveal four most recurring beliefs related to English teaching and learning process, they are the ones that students have no interest in learning

English, teaching English is not effective at school, the good English teacher needs to have linguistic and methodological knowledge and that the teacher has to have flexible teaching. These negative beliefs of teachers in this area make them perpetuate and reinforce the way of teaching in this educational space.

Keywords: Discourse. English teaching. Basic education. Beliefs.

1 Introdução

A maneira como um professor conduz sua prática é orientada pelo que ele acredita que possa promover o aprendizado de seus alunos. Pensando nisso, o enfoque deste estudo reside nas crenças de professores de inglês sobre o ensino desse componente curricular na educação básica e refletir como essas crenças podem influenciar o fazer docente.

Os estudos sobre as crenças no ensino e aprendizagem de línguas tiveram início em meados dos anos 70, no campo da Linguística Aplicada:

Um dos precursores do estudo sobre crenças na aprendizagem é Honsfeld (1978), que usou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, para se referir ao “conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças” (BARCELOS, 2004a, p. 127). Após os estudos de Honsfeld (1978) surgiram os estudos de Horwitz (1985) e de Wenden (1986). Sadalla (1998, p. 25), por sua vez, afirma que um dos precursores dos estudos sobre crenças no ensino é Shulman (1986). (SILVA, 2007, p. 49)

Contudo, somente em 1985 o termo crença foi utilizado pela primeira vez por Horwitz (BARCELOS, 2004). Foi durante os anos 1990 que as crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas se tornaram objeto de estudos no Brasil de forma mais consistente.

Definir crenças é uma tarefa complexa e inúmeros são os seus conceitos. O Dicionário Aurélio (2010, p. 208) define em *latu sensu* crença como “1. Ato ou efeito de crer. 2. Fé religiosa. 3. Convicção íntima.”. Sob a ótica de pesquisador de crenças de ensino aprendizagem de línguas, Barcelos conceitua crença da seguinte maneira:

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências 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).

Silva, baseado nos estudos de Barcelos (2004, 2006), complementa que

as crenças são interativas, emergentes, recíprocas, são vistas como social e, portanto, também cultural e historicamente constituídas através da interação do sujeito com o contexto, possuindo uma estreita relação com a ação (SILVA, 2007, p. 54).

Pode-se, então, afirmar que, no contexto escolar, crença de aprendizagem é a construção de ideias e/ou opiniões sobre o processo de ensino aprendizagem de línguas que são desenvolvidas por alunos e professores por meio de experiências relacionadas ao meio em que vivem.

Dada a sua relevância neste âmbito, pesquisas a respeito de crenças foram conduzidas no Brasil. Barcelos (2006) desenvolveu uma pesquisa com alunos universitários de Letras-ínglês que buscava investigar as crenças sobre onde se aprende línguas no Brasil. O estudo revelou a crença de que o curso livre de idiomas é o lugar ideal para esse tipo de aprendizagem.

Já Aragão e Cajazeira (2017) investigaram a interrelação entre emoções, crenças e identidades no processo de formação de professores de inglês do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Eles observaram que os professores pesquisados, após a participação no PARFOR, os professores começaram a perceber melhor suas emoções, crenças e identidades, bem como as crenças influenciam as emoções, o que permitiu que eles se sentissem mais seguros na profissão.

Tavares (2017), por seu turno, realizou uma pesquisa com o objetivo identificar as crenças acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa de um grupo de alunas concluintes do curso de Letras-ínglês. O estudo mostrou que a ausência de crenças consideradas negativas desvela a carência de debates que envolvam o ser professor e o seu fazer pedagógico não favorece uma formação reflexiva do futuro profissional.

Um ponto que vale salientar é que as crenças de aprendizagem não são construções apenas dos alunos. Professores também carregam consigo crenças desta natureza no seu trabalho, e não somente sobre ensino. Por esta razão, neste trabalho, busca-se identificar as crenças que professores da língua inglesa apresentam tanto no que se refere ao ensino quanto à aprendizagem deste idioma na rede pública de educação.

2 Metodologia de pesquisa

Como o objetivo deste trabalho consiste em identificar e analisar as crenças de professores de língua inglesa sobre o processo de ensino e aprendizagem desse idioma na escola pública e os seus reflexos na prática pedagógica, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa.

A pesquisa qualitativa possui aspecto exploratório, de acordo com Minayo (2001, p. 22), já que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A escolha se justifica em aproveitar as experiências vividas nos estágios obrigatórios da licenciatura. Assim, baseado nesses fundamentos, foi elaborado um questionário aberto sobre a prática pedagógica de professores que atuam em escolas regulares de ensino (ver Apêndice). O questionário foi respondido por três professores de inglês de uma escola da rede pública de ensino, situada na cidade de Palmeira dos Índios, no interior do estado de Alagoas. Esses professores têm formação em Letras-Português/Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e possuem entre 7 e 10 anos de experiência na docência na educação básica da rede pública de ensino.

Além do questionário, foram observadas 10 (dez) aulas de cada docente para melhor compreender como a prática desses professores se articula com as crenças sobre o ensino que manifestadas nos questionários. Realizei as observações enquanto estava no 5º e 6º período do meu curso de Letras-Inglês.

Na análise das informações levantadas neste estudo, foram identificadas quatro crenças que apareceram de forma recorrente:

- os alunos não têm interesse para aprender inglês
- o ensino de inglês não é eficaz na escola
- o bom professor de inglês precisa ter conhecimento linguístico e metodológico
- o bom professor deve ser flexível na sua prática

Esse processo de percepção das crenças será apresentado a seguir seguidas pelas considerações finais deste estudo.

3 Os professores e as crenças de ensino e aprendizagem

Ao observar as aulas dos professores e analisar as respostas obtidas no questionário, foram identificadas quatro crenças que apareceram de forma recorrente. Discorreremos sobre cada uma delas a seguir.

3.1 Os alunos não têm interesse para aprender inglês

Faz parte do senso comum a importância da aprendizagem da língua inglesa nos dias atuais. As pessoas veem esse idioma como a língua da tecnologia, dos negócios, da ciência e do entretenimento. Por ser tão amplamente considerada como língua internacional, o aprendizado de inglês é visto, cada vez mais, como essencial no mundo globalizado. Poderia ser esse um dos motivos que levaram o governo a inseri-lo na grade curricular de ensino como componente obrigatório na Educação Básica, sobretudo com a Lei 13.415 de 2017:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

[...]

§ 4º **Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa** e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, p. 346, grifo nosso)

Contudo, apesar do reconhecimento da importância da língua inglesa, as respostas dos professores de inglês ao questionário revelaram a crença acerca da falta de interesse e motivação dos alunos por esse aprendizado, como ilustram os trechos abaixo:

O aluno não demonstra interesse pelo ensino da língua inglesa. Vê a disciplina como inútil para a vida.

O grande desafio no ensino de Língua Inglesa são alunos desmotivados.

(...) alguns alunos sempre questionam o porquê de estudar inglês, frisando que para eles esse conhecimento é desnecessário já que vivem em um país que não fala tal idioma, embora a língua venha tornando-se cada vez mais importante e útil.

Acho que o ensino como um todo tenderia ser melhor se o nosso público, que é aluno, demonstrasse interesse e esforço.

É um pouco tradicional [a metodologia de ensino] devido às poucas expectativas que se tem do público alvo.

Em todas as falas acima, os professores desvelam a crença da falta de interesse do aluno para aprender uma nova língua, como em “[o] aluno não demonstra interesse”, “alunos desmotivados”, “conhecimento [língua inglesa] é desnecessário”, “se o nosso público, que é aluno, demonstrasse interesse e esforço” e “poucas expectativas que se tem do público alvo”, colocando-a como justificativa para o baixo rendimento dos alunos na disciplina.

Nas aulas observadas, foi percebido que um professor buscou inserir atividades dinâmicas em sala de aula com o intuito de motivar seus alunos durante a aula. Contudo, as expectativas de interação não foram alcançadas. Em uma aula de “boliche dos verbos em inglês”, cada aluno deveria derrubar uma garrafa que tinha um verbo escrito em inglês e a partir desse verbo deveria criar uma frase. No entanto, os alunos não se lembravam dos verbos para realizar a atividade e, conseqüentemente, não conseguiram formular as frases solicitadas.

O professor, desapontado com o resultado da atividade, justificou que tenta fazer “algo diferente”, mas os alunos não se esforçam e não possuem interesse pelo ensino de língua inglesa. Ao tratar desse tema, Makiyama (2015) faz a seguinte consideração sobre a falta de interesse dos alunos pelas aulas de inglês:

“[a] professora antecipa o modo tradicional que a sua aula pode significar, modelo de ensino considerado obsoleto, alegando que suas aulas seguem

esses moldes, não porque ela desconhece a forma de ensino que um “bom professor” deve conduzir, mas porque uma aula “mais dinâmica” seria inócua devido ao desinteresse dos alunos.” (MAKIYAMA, 2015, p. 63)

Ainda assim, durante a observação da aula, foi percebido que os alunos, mesmo sem saberem responder a atividade, mostraram-se animados e ficaram surpresos com o que foi proposto pelo professor, já que o professor não tinha o costume de aplicar atividades dinâmicas. Na prática, foi percebido que os alunos possuem interesse em aprender inglês, mas talvez o que tenha faltado, neste caso específico, tenha sido uma melhor preparação dos alunos para a realização da atividade. Provavelmente, o descompasso de expectativas entre o professor e os alunos possa ter gerado a sensação de desinteresse nos alunos.

Esse descompasso se apresenta em outros aspectos. O conflito no ensino de língua inglesa nas escolas de educação básica que, geralmente, envolve exercícios de tradução e interpretação de texto quando, na verdade, os alunos estão interessados em aprender a falar o idioma, dimensão que, em geral, é priorizada nos cursos particulares de idiomas. Além disso, atividades descontextualizadas não favorecem a aprendizagem, o que explica falas dos alunos relatadas pelos professores deste estudo, como “*esse conhecimento é desnecessário*”, “*a disciplina como inútil para a vida*” e “*questionam o porquê de estudar inglês*”.

Como os professores devem, possivelmente, sentir que uma de suas funções é motivar seus alunos para o aprendizado, influenciados pelo discurso de que o professor é o facilitador do processo de aprender, como advogado pela Abordagem Comunicativa, modo de ensino que tem sido hegemônico na área de ensino de línguas (cf. ABRAHÃO, 2015, ALMEIDA FILHO, 2001, COX; DE ASSIS-PETERSON, 2001), mas se sentem frustrados para alcançar esse objetivo. Esse quadro pode levá-los a responsabilizar os alunos pelo insucesso na aprendizagem. Ratificando esse entendimento, em pesquisa semelhante, Makiyama afirma que

[c]om o intuito de autodefesa pela frustração do trabalho docente, [...] o professor procura justificar que, apesar de seu esforço para ensinar, o aluno não aprende em decorrência, sobretudo, de suas carências [...] a falta de interesse pela disciplina e a falta de aptidão para a aprendizagem. (MAKIYAMA, 2015, p. 60)

Assim, diante do apresentado, embora seja reconhecida a importância da aprendizagem de inglês, ela depende diretamente da manutenção da motivação dos alunos. Na prática, a desmotivação dos alunos, em um movimento cíclico, desencadeia a desmotivação nos professores. Isso pode provocar a manutenção deste desinteresse - tanto de aprender quanto de ensinar.

3.2 O ensino de inglês não é eficaz na escola

Ao analisar as respostas dos professores no questionário elaborado para esta investigação, evidencia-se a prevalência da crença de que o ensino de línguas na escola pública é ineficiente e não condiz com a realidade dos alunos, como constatada nas seguintes falas:

Uma das soluções [para melhorar a aprendizagem de inglês] seria avaliar e pensar o ensino de maneira mais condizente com a realidade dos alunos.

Já vivenciei e vivencio dificuldades no ensino do idioma, pois alguns alunos sempre questionam o porquê estudar inglês, frisando que para eles, esse conhecimento é desnecessário já que vivem em um país que não fala tal idioma

Apesar do aprendizado da língua inglesa ser indispensável para a formação do indivíduo nesse mundo globalizado, seu ensino ainda é tratado de forma superficial na rede pública de ensino

Como podemos observar, expressões como “o ensino de maneira mais condizente com a realidade do aluno”, “vivem em um país que não fala tal idioma” e “seu ensino ainda é tratado de forma superficial na rede pública de ensino” revelam que essa crença se articula com a anterior, já que um ensino ineficiente acarreta em desinteresse por parte dos alunos.

Vários fatores são preponderantes para o cultivo dessa crença. Alguns deles se sustentam no fato de que o ensino de língua inglesa oferecido tem como base preceitos de abordagem tradicional através do trabalho descontextualizado de gramática e tradução, somado ao foco na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e demais vestibulares para ingressar no Ensino Superior, que privilegiam a compreensão escrita negligenciando o desenvolvimento da língua inglesa de maneira mais global. Essas condições reforçam a crença de que não é possível aprender/ensinar línguas na escola regular.

Além disso, percebem-se, muitas vezes, profissionais que se sentem desprestigiados pela forma como essa disciplina é considerada na escola, com aulas, geralmente, colocadas em horários desfavoráveis (como depois da aula de Educação Física ou a última aula da sexta-feira) ou reuniões marcadas no mesmo horário e que geram seu cancelamento, conforme foi constatado durante o período de observação.

Ademais, em sala de aula, alunos e professor se deparam a todo o momento com a necessidade de traduzir palavras, textos e expressões, provavelmente como resultado de sua experiência com aulas de viés tradicional, características da abordagem de Gramática e Tradução¹, ainda bastante presente nas aulas de língua estrangeira nas escolas. A maneira como essa técnica é trabalhada, na maioria das vezes, toma um tempo considerável da aula, mas é frequentemente adotada como uma forma de manter o “controle” em sala de aula por muitos professores, pois os alunos têm contato com a língua inglesa de maneira silenciosa por um período prolongado de tempo, mesmo que a atividade de tradução não apresente um objetivo claro para os alunos, como mencionado por Santos (2015).

Além disso, Fábio Luiz Villani (2008, p.156-157) pensa que aulas que focam no ensino gramatical e “pensar que saber a língua “corretamente” antecede ao “ter permissão de usá-la””, impossibilita a aprendizagem de inglês nas escolas públicas e que os alunos considerem que a sala de aula não é o espaço para o seu aprendizado, além de acreditarem que aprender inglês está diretamente ligado ao aprender a falar.

Assim, há todo um contexto que favorece a ineficácia do ensino de inglês na escola. De modo geral, ao considerar que seus alunos já são desinteressados e desmotivados e que a rede pública de ensino não reconhece a relevância do ensino de língua inglesa, os professores não se sentem aptos para mudar essa situação: acabam por usar o mesmo tipo de atividade, por meio de uma abordagem repetitiva (que, provavelmente, eles tiveram como

¹ Segundo Leffa (1988, p. 213), a abordagem de Gramática e Tradução se orienta por três passos fundamentais: “(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo”.

alunos da Educação Básica) que desmotiva e reforça o desinteresse dos alunos. A esse respeito, analisa Makiyama (2013, p. 144):

Sob a ótica da língua inglesa como disciplina, ela demonstra possuir uma condição “que não tem valor nenhum”, (...) posto que não configura uma matéria que “pode reprovar” o aluno. É nesse viés que os professores se sentem impotentes para exercer algum movimento de mudança efetiva no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, ainda que haja o desejo de conduzir a sua prática de sala de aula em que se almeje o “domínio” da língua estrangeira. Essa “distância” entre concepção do que deve ser língua/linguagem e como ela é trabalhada em sala parece estar naturalizada nesse contexto, pois a situação de ELE² nas escolas públicas “é assim”, o que autoriza a perpetuação de que o ensino de línguas estrangeiras não “funcione” nesse espaço.

Pode ser por esta razão que o que verificamos na observação *in loco* são aulas de inglês limitadas ao ensino gramatical e repetição de diálogos distantes da realidade dos alunos, o que torna o ensino entediante e repetitivo. Nas escolas não é exigida a oralidade, mas fora dela não somente ela é cobrada como também o saber ler, escrever e compreender a língua de forma global.

Essa crença também pode ser resultado do histórico do ensino de língua inglesa no Brasil, que promoveu a superficialidade do ensino de inglês, levando-a ser considerada como “disciplina que não reprova” (MAKIYAMA, 2015), devido ao período de mais de 30 anos em que a disciplina em questão teve caráter facultativo nas escolas, entre 1961 e 1996 (op. cit.). Assim, quando o inglês nas escolas se tornou obrigatório, esse sentido continuou a ser mantido.

Deste modo, vemos que o que é ensinado não tem relevância na vida dos alunos, pois o conteúdo é abordado de maneira descontextualizada da realidade ou necessidade deles. Certamente, a partir do momento que esse elemento comece a fazer parte do planejamento das aulas, os alunos, possivelmente, passarão a ter interesse em aprender língua inglesa.

3.3. O bom professor de inglês precisa ter conhecimento linguístico e metodológico

Visto que as crenças são moldadas por processos interativos (BARCELOS, 2006, 2012) e levando em conta as crenças do professor sobre o processo de ensino influenciam na

² ELE : abreviação para Ensino de língua estrangeira.

forma como ele concebe suas atividades, experiências de uma aprendizagem insatisfatória de língua inglesa na escola podem reforçar uma prática docente igualmente ineficaz. Nesse sentido, é natural que a imagem de um bom professor corresponda ao inverso do que ele teve enquanto aprendiz de língua estrangeira.

Assim, no que diz respeito às expectativas em relação à prática docente, os professores revelaram que um bom professor de inglês deve possuir conhecimento linguístico e metodológico para que haja uma aprendizagem eficaz da língua, como podemos observar nos seguintes trechos sobre o que é ser um bom professor:

Saiba a matéria, tenha método, e respeite às necessidades dos seus alunos.

Um professor habilidoso.

O papel do professor de língua estrangeira é desenvolver a autonomia do aluno, mostrando-lhe seu potencial.

Como é possível constatar, esses docentes têm a crença de que o bom professor de inglês deve ter tanto conhecimento da “*matéria*” - nesse caso, da língua inglesa - quanto metodológico, como é possível ver nas expressões “*um professor habilidoso*”, “[*o professor*] *saiba a matéria, tenha método*”. Isso pode ser em decorrência de suas experiências durante o período de formação acadêmica e de sua própria experiência como aluno no ensino básico, momento em que se discute, entre outras coisas, o que faz um bom profissional do ensino de inglês.

Nas aulas observadas, foi percebido que dois dos três professores buscavam fazer uso da língua inglesa com os alunos, mas a interação não funcionava muito bem, pois, diante das manifestações de incompreensão dos discentes, os professores traduziam o que haviam falado para o português. Isso pode ter reforçado o sentimento de insegurança no uso do inglês por parte dos alunos, uma vez que foi percebido que muitos tinham vergonha de falar na língua em estudo na frente dos demais colegas de classe.

A despeito dessas tentativas, no geral, as aulas dos três professores consistiam em registrar o conteúdo na lousa para os alunos copiarem e responderem as atividades em casa, o que favorecia a dispersão dos alunos, uma vez que a atividade não era concluída em sala. Desse modo, percebe-se que, apesar de os professores afirmarem que o profissional docente deve ser “*habilidoso*”, “*saiba a matéria*”, “*tenha método*” e que o papel do professor é

“desenvolver a autonomia do aluno”, o que foi observado durante as aulas foi uma abordagem mais tradicional, com foco no estudo de gramática e tradução. Isso pode explicar o fato de que, ao chegar na sala de aula como professor, ele sinta um conflito de expectativas em relação a como conduzir as aulas na teoria e como ele consegue fazê-lo na prática. O professor se sente inseguro para aplicar certas atividades mais interativas na sala de aula e ainda precisa cumprir as exigências do sistema avaliativo educacional brasileiro, que dá ênfase na compreensão escrita.

Os professores percebem que suas aulas não são como gostariam que fossem e que seus alunos estão desmotivados com as atividades propostas sem encontrar formas ou suportes pedagógicos para implementarem as mudanças desejadas. De acordo com Makiyama:

Ao se deparar com a responsabilização pela aprendizagem no processo de identificação com a forma-sujeito do professor, gera-se um conflito entre a imagem idealizada do que é **ser professor**, e as condições que esse profissional encontra na sua prática, em que ele, muitas vezes, se vê em uma posição de impotência diante do quadro desenhado nas escolas públicas, uma vez que o senso de responsabilidade traz consigo um grau de culpa pelo fato de o ensino não ser da forma como é esperado. Essa circunstância instiga no docente uma atitude de autodefesa, em que o professor acusa alunos e instituição pelo fracasso do ensino de línguas estrangeiras. (MAKIYAMA, 2015, p. 59)

Isso pode ser decorrência de que a formação acadêmica nem sempre é suficiente para atender às necessidades dos futuros docentes. Ainda assim, espera-se deles proficiência na língua alvo para que sejam bons profissionais, mesmo que, na maior parte da grade curricular do curso de letras-inglês que fizeram, a língua inglesa não era adotada para ministrar as aulas. Talvez, por essas razões professores se sentem desmotivados, desestimulados, desassistidos como resultado de uma formação docente insuficiente para um desenvolvimento de um ensino satisfatório de língua inglesa para lidar com as vicissitudes da sala de aula e da escola.

3.4 O professor tem que ter um ensino flexível

Ao falar sobre a forma como conduzem as suas aulas, os professores deste estudo fizeram as seguintes afirmações:

Eu sempre me adapto ao local de trabalho. Não tenho um estilo próprio.

É um pouco tradicional devido às poucas expectativas que se tem do público alvo.

Nas minhas aulas utilizo vários estilos de ensino, a depender da necessidade no momento. Se for utilizado um estilo de ensino para um determinado conteúdo e não houve aprendizado, então modifico o estilo. Porém, o estilo que os alunos mais gostam, é o estilo de ensino por descoberta orientada.

Nesses trechos, podemos verificar que eles acreditam que devem ter um modo de ensinar flexível, como podemos ver em “*sempre me adapto*”, “*um pouco tradicional devido às poucas expectativas que se tem*” e “*utilizo vários estilos de ensino, a depender da necessidade no momento*”. Essa crença pode ter origem na formação docente, em que teorias advogam que o processo de aprendizagem não acontece no mesmo ritmo para todos (SILVER et al, 2010). Ou seja, os professores devem estar preparados para as variáveis que poderão surgir em sala de aula. Isso converge com o que Leffa chama de ecleticismo inteligente:

A solução proposta por alguns metodólogos é a do ecleticismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a Metodologia do Ensino de Línguas adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. (LEFFA, 1988, p. 230).

Assim, essa crença dialoga diretamente com a crença de que um bom professor precisa ter conhecimento de conteúdo e metodologia, pois, no imaginário desses profissionais, baseado nesses saberes, um bom professor deve ter flexibilidade na sua prática para que a aprendizagem seja promovida de forma satisfatória.

Em outras palavras, é esperado que um bom professor saiba fazer ajustes, pausas, acelerações, mudanças no planejamento inicial ou até mesmo retomadas de algum conteúdo que não foi aprendido de forma consistente pelos alunos. A crença revela que o professor que não tenha essa característica corre o risco de não alcançar seus objetivos. Como ressaltam Makiyama e Meniconi:

Diante da realidade escolar e o desejo de ser um profissional exitoso, a flexibilidade surge como uma premência para o fazer pedagógico [...], considerada como característica essencial para lidar com os desafios

presentes no campo do trabalho nos dias atuais. (MAKIYAMA; MENICONI, 2020, p.83)

Os professores reconhecem que o ensino deve estar focado nas necessidades dos alunos a fim de promover a aprendizagem. Contudo, há aqueles profissionais que, diante da realidade em sala de aula, veem-se forçados a adotar abordagens mais tradicionais, como se constata na seguinte fala: *[a minha abordagem de ensino] é um pouco tradicional*. Com efeito, esse trecho desvela uma justificativa por parte do professor por não “ousar” mais na sua forma de ensino, por não fazer o que é esperado que ele faça, ou seja, promover uma aprendizagem satisfatória por meio de aulas dinâmicas.

Considerações Finais

Neste artigo, procuramos contribuir para os estudos sobre as crenças que cercam o ensino e aprendizagem de língua inglesa no espaço público de ensino. Este estudo identificou quatro crenças mais recorrentes que dizem respeito ao aluno, à escola, ao professor e à abordagem de ensino, são elas que os alunos não tem interesse para aprender inglês, o ensino de inglês não é eficaz na escola, o bom professor de inglês precisa ter conhecimento linguístico e metodológico e que o professor tem que ter um ensino flexível.

Verificou-se, também, um diálogo entre essas crenças. Os professores acreditam que seus alunos são, em boa parte, desinteressados pela aprendizagem de língua inglesa e que a rede pública de ensino não despense o valor necessário à disciplina, corroborando essa desmotivação em aprender (e ensinar).

Por outro lado, também foi revelado que os professores acreditam na premência tanto do conhecimento (linguístico e metodológico) quanto da flexibilidade para exercer uma boa prática pedagógica. Acreditam que não exista uma abordagem de ensino única e consideram que o ensino e aprendizagem de língua inglesa é obtido por meio da junção das abordagens que melhor se adaptem à necessidade dos alunos. Entretanto, na prática, acabam por adotar métodos mais tradicionais de ensino.

As quatro crenças levantadas nesta pesquisa convergem para uma visão negativa do ensino de inglês no espaço público e fazem com que os professores deste estudo perpetuem

e reforcem a forma descontextualizada de se ensinar nesse espaço educacional. Ao indagá-los sobre as possíveis soluções para os problemas encontrados no ensino de língua inglesa, foi percebido que eles, de certo modo, não conseguem elaborar propostas que possam melhorar o processo de ensino e aprendizagem, responsabilizando os alunos e a instituição por tal situação.

Isso mostra a importância da formação continuada para elevar o nível profissional para que os docentes tenham condições de refletir sobre a sua prática e buscar soluções diante das adversidades que se colocam no seu fazer pedagógico (PERRENOUD, 2008).

Outrossim, considerando como a língua inglesa é vivenciada diariamente devido aos meios de comunicação, videogames, redes sociais, manifestações culturais, entre outros, é possível pensar em possibilidades de aprendizagem muito mais relevantes e significativas. Mas isso só pode ser promovido pelo repensar a prática e a busca constante por aperfeiçoamento para fortalecer a confiança do ser e fazer do professor e permitir o surgimento de crenças positivas no contexto educacional.

São por essas razões que estudos sobre as crenças que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem podem contribuir para compreender como elas influenciam tanto a prática dos professores em sala de aula quanto a atitude dos alunos em relação à aprendizagem. O reconhecimento de suas crenças pode viabilizar uma prática pedagógica mais consciente e ajudar seus alunos a refletirem sobre suas próprias crenças e experiências sobre a aprendizagem e, assim, reverter o quadro de desvalorização da disciplina de língua inglesa.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Entre Línguas**, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2015.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; CAJAZEIRA, Roselma Vieira. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 109-133, 1º sem 2017.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**. v.7, n.1, p.123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M.F. & Vieira-Abrahão. M.H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. (p. 15-42). Campinas: Pontes Editores, 2006.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9,n.2,p.145-175,jul./dez. 2006.

BRASIL. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/773/744. Acesso em 10 de dezembro de 2019.

COX, Maria Inês Pagliarini; DE ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN. H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. Da UFSC. 1988. p. 211-236.

MAKIYAMA, Simone. **Um olhar discursivo sobre o ensino de língua inglesa na rede pública**: ensinar “o básico do básico”? 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2013.

_____. **Ensino de Língua Inglesa na Rede Pública: o básico do básico?** Maceió: EDUFAL, 2015.

MAKIYAMA, Simone; MENICONI, Flávia Colen. A relação entre crenças e processos identitários na formação inicial de professores de língua estrangeira no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. MELO, D.;MOTA, M.; MAKIYAMA, S.

(orgs.). **Letramentos e suas múltiplas faces**: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: UECE, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.

SANTOS, Andréa da Silva. **Crenças de uma professora de língua inglesa sobre o papel do ensino da gramática**. 2015. 30 f. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Letras- inglês) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 2015.

SILVER, Harvey F.; STRONG, R.; PERINI, M. **Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2010.

SILVA, Kléber Aparecido da. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada**: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun.2007

TAVARES, Josefa Luiza Nunes. **A influência das crenças no ensino e aprendizagem de língua inglesa**: análise de relatos de estágio supervisionado. 2017. Monografia de Licenciatura Letras-Inglês-universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2017.

VILLANI, Fábio Luiz. O Efeito das Crenças dos Professores de Língua Inglesa na Escola Pública. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 2, p. 141-155, jul. / dez. 2008.

Apêndice

QUESTIONÁRIO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

1. O que te levou a escolher a profissão de professor de inglês?
2. Você tem preferência por algum método ou abordagem? Acredita que algum deles seja mais eficiente e algum menos eficiente?
3. Como você descreveria seu estilo de ensino?
4. Quais as maiores dificuldades que você enfrenta no ensino de língua inglesa?
5. Como você avalia o ensino de língua inglesa na rede pública de ensino? Explique a sua avaliação.
6. O que se esperar de um professor e um aluno de inglês? Quais deveriam ser os papéis de ambos?
7. Em sua opinião, quais as possíveis soluções para os problemas encontrados no ensino de língua inglesa?