

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

MAISA MORELATTO

**CRENÇAS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO
CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR**

PATO BRANCO

2023

MAISA MORELATTO

**CRENÇAS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO
CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR**

Beliefs about the English teacher role in the context of university education

Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao Curso de Letras Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Pato Branco como requisito parcial para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II.

Orientador(a): Dr^a Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert

PATO BRANCO

2023



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

MAISA MORELATTO

**CRENÇAS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO
CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
apresentado como requisito para obtenção do título de
Licenciado em Letras Português/Inglês da
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(UTFPR).

Data de aprovação: 22 de junho de 2023

Marcele Garbin Dagios (membro 1)
Doutorado em Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Pato Branco

Lourdes Terezinha Graebin Parise (Membro 2)
Mestra em Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Pato Branco

Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert (Orientadora)
Doutorado em Letras
Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Pato Branco

PATO BRANCO

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, a professora Dra. Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, pelo carinho e imensuráveis ensinamentos, foi de enorme contribuição para o desenvolvimento deste trabalho e minha trajetória acadêmica.

Aos meus pais, Eloir Morelatto e Maria A. B. Morelatto, os quais me apoiaram e me incentivaram aos estudos.

Ao meu noivo, Eduardo, que me acompanhou e me deu suporte neste processo.

Agradeço aos participantes desta pesquisa, alunos estudantes do curso de Licenciatura em Letras, Português-Inglês, que disponibilizaram seu tempo para colaborar com a realização da pesquisa.

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”

Paulo Freire

Pedagogia da autonomia

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as crenças de professores em formação inicial sobre o papel do professor de língua inglesa no contexto do ensino superior. Investigar as crenças de professores em formação é importante pois são fortes indicadoras das ações, tanto de professores quanto de alunos, e possuem assim influência direta no processo de ensino-aprendizagem (BARCELOS, 2007, 2006, 2021; SILVA, 2005, 2011; PAJARES, 1992). Para analisar tais crenças, foram coletados dados de estudantes dos períodos iniciais do curso de Licenciatura de Letras de uma universidade pública no sudoeste do Paraná, por meio de um inventário de crenças, o qual possibilitou realizar um levantamento sobre as visões dos alunos do curso. A partir destes dados, faço uma análise pelo viés das Metodologias ativas (BASTOS, 2006; DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017) e da Pedagogia Crítica (FREIRE, 2019, 2022; GIROUX, 2016). Essas duas perspectivas trazem pontos importantes para a discussão do papel do professor em sala de aula, pois ambas deslocam o foco do processo de ensino-aprendizagem do professor para o aluno. Por meio de uma análise quantitativa, pode-se observar que os participantes concordam tanto com crenças situadas como tradicionais como ativas/críticas. Uma possível origem para a quantidade considerável de concordância com afirmativas situadas como tradicionais é de suas experiências enquanto estudantes de línguas na educação básica. Apesar disso, nota-se também a preferência dos participantes pelas crenças ativas sobre o papel do professor, já que a grande maioria concordava totalmente com as afirmações que atendiam as premissas das Metodologias Ativa e da Pedagogia crítica presentes na pesquisa.

Palavras-chaves: crenças; papel do estudante; papel do professor; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims to analyze the beliefs of teachers in initial training about the role of the English language teacher in the context of higher education. Investigating the beliefs of teachers in training is important because they are strong indicators of the actions of both teachers and students, and thus have a direct influence on the teaching-learning process (BARCELOS, 2007, 2006, 2021; SILVA, 2005, 2011; PAJARES, 1992). In order to analyze such beliefs, data were collected from students in the initial periods of the Degree in English and Portuguese Languages and Literature at a public university in southwest Paraná, through an inventory of beliefs, which made it possible to carry out a survey on the students' points of view in the course. Based on these data, I perform an analysis by means of Active Methodologies (BASTOS, 2006; DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017) and Critical Pedagogy (FREIRE, 2019, 2022; GIROUX, 2016). These two perspectives bring important points to the discussion of the teacher's role in the classroom, as both shift the focus of the teaching-learning process from the teacher to the student. Through a quantitative analysis, it can be seen that the participants agree with both traditional and active/critical beliefs. A possible origin for the considerable amount of agreement with statements situated as traditional may be their experiences even as language students in basic education. Despite this, the participants' preference for active beliefs about the role of the teacher is noted, in which the vast majority totally agreed with the statements that were in consonance with Active Methodologies and Critical Pedagogy present in the research.

Keywords: beliefs; student role; teacher role; teaching-learning.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1 Possível origem das crenças.....	13
2.2 Conceito de crenças.....	15
2.3. Pedagogia crítica e Metodologia Ativa.....	20
3. METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS.....	23
3.1 Análise do inventário de crenças e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem.....	25
3.2. Importância do papel do professor para aquisição da LI.....	25
3.3 Professor como detentor ou guia ao conhecimento.....	28
3.4 Professor no apoio psicológico ao estudante.....	34
3.5 Professor que respeita a diversidade e promove criticidade.....	37
3.6 Funções do professor.....	39
3.7. Tendência dos dados gerais.....	42
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICE A - Questionário da pesquisa	50

1 INTRODUÇÃO

O estudo de crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil é um campo de estudos relativamente novo, que se iniciou nos anos 90. A pesquisa histórica nos anais do Congresso da Associação de Linguística aplicada no Brasil (ALAB) de Barcelos (2004) informa que, desde 1997, as pesquisas envolvendo crenças sobre a aprendizagem de línguas vem aumentando com os anos, constatando uma evolução no interesse sobre o tema.

Crenças podem ser definidas como uma forma de pensamento, maneiras de ver e perceber o mundo, e são construídas por nossas interações e experiências resultantes da nossa interpretação da realidade (BARCELOS, 2007). As crenças também são fortes indicadoras das ações, tanto de professores quanto de alunos, e possuem influência direta no processo de ensino-aprendizagem (BARCELOS, 2021). Ademais, elas influenciam nas escolhas e estratégias que os professores adotam em relação ao ensino da Língua Inglesa (doravante LI).

Como Pajares (1992) afirma, as crenças sobre o ensino já estão bem definidas quando o estudante chega na universidade. Considerando as afirmações de Barcelos (2007) e de Pajares (1992) sobre crenças, é importante pesquisar como estudantes de Letras, que estão no início de sua graduação, pensam sobre o papel do professor de LI no contexto de ensino superior para melhor compreendermos o processo de ensino-aprendizagem na graduação.

Além disso, é relevante destacar a importância da reflexão sobre o papel do professor sob a perspectiva das Metodologias Ativas (doravante MA) e da Pedagogia Crítica. Utilizamos, neste trabalho, a concepção de MA resumida por Bastos (2006) da seguinte forma:

Metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. É o processo de ensino em que a aprendizagem depende do próprio aluno. O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo.” (BASTOS, 2006).

Quanto ao conceito de Pedagogia Crítica, concordamos com o conceito de Giroux que o define como:

o movimento educacional guiado pela paixão e pelo princípio para ajudar estudantes a desenvolver uma consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, empoderar a imaginação, conectar o conhecimento e a verdade ao poder, e aprender a ler tanto a palavra quanto o mundo como

parte de uma luta maior por agência, justiça e democracia”. (GIROUX, 2016, p. 298)¹

Essas duas perspectivas trazem pontos importantes para a discussão do papel do professor em sala de aula, pois ambas deslocam o foco do processo de ensino-aprendizagem do professor para o aluno. As MA (BORGES, 2006) e a Pedagogia Crítica (FREIRE, 2019, 2022) colocam o professor na função de mediador entre o estudante e o conhecimento, deixando de lado sua figura de detentor de conhecimento, como é comumente feito na educação tradicional.

A influência do método tradicional de ensino ainda é muito comum no cenário educacional brasileiro (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2022). Este método é centrado no professor e na transmissão do conteúdo, de modo que o aluno participa passivamente da construção de conhecimento, o que Paulo Freire chama de educação “bancária” (FREIRE, 2022).

De acordo com Freire (2022), a educação bancária vê o aluno como objeto e o professor como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o conhecimento é dado, transmitido ao aluno de forma passiva, o qual guarda os conhecimentos que são narrados pelo professor: “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2022, p. 80). Desta forma, o aluno não participa da construção de seu próprio conhecimento a partir de suas experiências.

Apesar da ampla utilização do método tradicional, as recentes transformações sociais, tecnológicas e culturais em nossa sociedade têm influenciado as relações no meio escolar, o que demanda uma postura diferente do professor e da escola. Como afirma Borges e Alencar (2014), essas mudanças também carecem do papel do professor do ensino superior para a formação crítica de seus alunos.

Assim, as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente. Daí a urgente necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo, assim, a racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica (DIESEL *et al*, 2017, p. 269).

¹ “The educational movement guided by both passion and principle to help students develop a consciousness of freedom, recognize authoritarian tendencies, empower the imagination, connect knowledge and truth to power, and learn to read both the word and the world as part of a broader struggle for agency, justice, and democracy”. As traduções feitas neste trabalho são de responsabilidade da autora.

Neste cenário contemporâneo, busca-se promover o desenvolvimento humano e a formação crítica social. Desta maneira, faz-se relevante substituir as metodologias tradicionais por MA, na busca de aproximar o conteúdo curricular à vivência dos estudantes para o desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico. É assim que as MA e a Pedagogia Crítica se destacam, pois elas vão contra a educação tradicional e a “educação bancária”, voltando seu foco para o aluno como participante ativo de sua construção de conhecimento.

Assim, esta pesquisa, ao levantar dados sobre as crenças de estudantes sobre o papel do professor, pode também revelar como aqueles veem a educação, como um processo em que se prioriza uma perspectiva mais ativa ou outra mais tradicional. As suas crenças sobre os papéis deste agente influenciarão diretamente nas suas ações como futuros professores e, por isto, torna-se necessário refletir sobre elas ainda durante a formação inicial.

Como Pajares (1992) afirma, as crenças possuem influência nas percepções e julgamentos e afetam o comportamento dos professores em sala de aula tornando, deste modo, a pesquisa utilizando crenças uma investigação legítima para compreender esses aspectos. A investigação de crenças contribui para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que por vez instiga uma “prática docente reflexiva, efetiva e consciente” (BARCELOS, 2021, p. 230). As crenças dos professores possuem influência no seu comportamento, nas suas decisões e atitudes que possuem em sala de aula. É mediante a reflexão de suas crenças que professores em formação podem tomar consciência sobre como atuarão na futura profissão docente.

De acordo com Barcelos (2007), é essencial que os acadêmicos de Letras, como futuros professores, tomem consciência do que acreditam sobre o ensino e aprendizagem da LI, pois “é nesta etapa que eles aprendem a ensinar, e possivelmente um momento que facilite uma ressignificação das crenças adquiridas durante sua vida acadêmica como estudantes.” (BARCELOS, 2021, P. 230). Tomar consciência sobre suas crenças é essencial para aprimorar a preparação profissional e a prática docente (PAJARES, 1992).

Portanto, a pesquisa envolveu alunos iniciantes do curso de Letras para levantar informações relevantes com vistas a compreender suas crenças a respeito do papel do professor do ensino superior. Além disso, este trabalho contribui para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que leva a uma prática docente

crítica e consciente sobre as decisões metodológicas. Como afirma Barcelos (2007), é essencial que professores em formação tenham a possibilidade de refletir criticamente sobre suas crenças com o objetivo de desenvolver consciência sobre sua futura profissão.

Diante dessas reflexões, tive como objetivo analisar crenças de professores em formação inicial sobre o papel do professor de LI no contexto do ensino superior, a fim de discutir e refletir sobre o papel do professor na educação superior pela perspectiva do estudante. A pesquisa está dividida em 3 partes. Primeiramente, apresento a fundamentação teórica sobre as crenças, suas possíveis origens, conceitos e implicações para o processo de ensino-aprendizado, e sobre a MA e a Pedagogia Crítica, suas definições e consequências para o ensino ativo. Então, discorro sobre a metodologia da pesquisa utilizada para a coleta e análise de dados. Nesta seção apresento a análise quantitativa e interpretativa dos dados do inventário de crenças e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, faço uma análise geral das respostas dos participantes, indicando uma possível interpretação para tais respostas, concluindo com algumas considerações finais sobre os dados encontrados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresento a fundamentação teórica das crenças, MA e Pedagogia Crítica. Primeiramente, apresento as crenças, suas possíveis origens, seus conceitos e definições para teóricos e pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Em seguida apresento e discuto sobre as Metodologias Ativas e Pedagogia Crítica de Paulo Freire (2019; 2022) em contraposição a metodologia tradicional de ensino.

2.1 Possível origem das crenças

Para entendermos melhor as crenças de professores em formação, precisamos compreender os fatores que influenciaram sua formação. Existem vários fatores que contribuem para a formação de crenças, e para melhor entendermos tais origens, menciono a base teórica de Silva (2005) o qual elenca diversos estudiosos do campo da LA. O quadro a seguir apresenta, de modo condensado, os fatores determinantes para a formação de crenças de acordo com cada estudioso:

Figura 1- Fatores determinantes para a formação de crenças

Quadro 7: Fatores que podem influenciar e determinar a constituição das crenças	
Teóricos	Fatores
Feiman-Nemser & Floden (1986)	Fatores individuais, contextuais, sociais, econômicos e políticos das instituições nas quais os professores atuam.
Prahbu (1990)	Experiência enquanto aprendiz. Experiências anteriores de ensino. Exposição a diferentes métodos. Opinião que se tem do trabalho de outros docentes. Experiência como pai e mãe.
Richards & Lockhart (1994)	Experiência como aluno de línguas. Prática estabelecida. Fatores de personalidade. Princípios baseados na educação. Princípios derivados de um enfoque ou método. Conhecimento do que funciona melhor.
Vieira-Abrahão (2000/2001)	Experiência pessoal. Conhecimento transmitido e; Valores pessoais.
Maláter (2000)	Experiência como alunos de línguas. Percepções dos comportamentos dos seus professores Análise crítica de leituras em <i>Linguística Aplicada</i> .
Barcelos (2003)	Experiência como aluno de línguas. Percepções dos professores e/ou futuros professores sobre as ações dos alunos em sala de aula. Leituras teóricas produzidas na literatura de <i>Linguística Aplicada</i> .

Fonte: SILVA (2005, p.83-84)

Entre esses fatores, dou ênfase na origem das crenças que não envolvem a atuação na área profissional ou acadêmica. Essa escolha é relevante pois os participantes da pesquisa são alunos iniciantes do curso de Letras que não atuaram na área da docência e não cursaram outra licenciatura anteriormente. Desta forma,

são menos prováveis de sofrer influência por estas experiências. Como afirma Garbuio (2006), “inicialmente, o conhecimento de professores em pré-serviço sobre o ensino pode se limitar aquilo que eles aprenderam enquanto estudantes.” (p.91). Ainda é importante destacar a origem das crenças por meio das experiências ainda como aluno de línguas. No quadro de Silva (2005) alguns autores fazem menção a esta influência, ressaltando a sua relevância na formação de crenças sobre o tema.

Destaco outros estudiosos e pesquisadores da LA que fazem menção ao fator da experiência ainda como aluno de línguas. Almeida Filho (2015, p. 34) apresenta a influência para a formação das crenças sobre o processo de ensinar. O autor afirma: “Baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas, podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e frequentemente não conhecida por nós”. Assim, essas competências implícitas (crenças, experiências e intuições) desenvolvidas ainda quando estudantes são um começo para desenvolvermos uma compreensão do que seja ensinar uma língua, e podemos também entender que isto abrange um conhecimento sobre os papéis do professor.

Richardson (1996)² expõe três categorias de experiências que influenciam as crenças sobre o ensino: Experiência pessoal, experiência educacional e instrução, e experiência com conhecimento formal. Para a autora, dentre esses fatores, os mais influentes para professores em pré-serviço são as experiências pessoais e experiência educacional e instrução, como ela afirma “os alunos chegam à formação inicial de professores com um conjunto de crenças profundamente estabelecidas sobre a natureza do ensino com base em suas próprias experiências como alunos”³ (RICHARDSON, 1996, p. 109).

Ademais, Silva (2011) afirma que os alunos em formação já vêm para a graduação com crenças formadas ainda quando aprendizes de línguas, os quais podem não ter consciência de suas próprias crenças. Assim, nesta pesquisa, a sigo essa premissa de que os alunos iniciantes do curso de Letras entram para a universidade com crenças já formadas sobre o processo de ensinar e aprender uma língua, assim como os papéis do professor de LA, as quais são formadas ainda

² Personal experience, Experiences with Schooling and Instruction and Experience with Formal Knowledge.

³ “students arrive in preservice teacher education with a set of deep-seated beliefs about the nature of teaching based on their own experiences as students”

quando estudantes de línguas por meio de suas experiências em sala de aula, trazendo consigo essas crenças, formadas no ensino básico, para a universidade.

2.2 Conceito de crenças

As investigações envolvendo crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem vem crescendo no Brasil nas últimas décadas. As primeiras pesquisas na área da Linguística aplicada sobre crenças apareceram em 1997, no congresso da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) (Barcelos, 2004). Apesar das primeiras pesquisas sobre crenças terem apenas aparecido nos anos 90 no Brasil, nos anos 80 as crenças sobre o processo já eram investigadas fora do país, não apenas na área de Linguística Aplicada, mas também em outras. O aumento das pesquisas sobre o tema mostra um crescente interesse sobre a importância das crenças nos contextos educacionais.

O conceito de crença não é único e há diferentes termos e definições para tal, como afirma Pajares (1992). Para o autor crenças são difíceis de serem definidas pois seu conceito não é único na área de Linguística Aplicada. Pesquisadores de diferentes campos como sociologia, direito, medicina, ciências, políticas e psicologia, utilizam diferentes termos para se referir a crenças, como "valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções"⁴ (PAJARES, 1992, p.309), entre outros. Essa inconsistência também se dá pelo fato de os pesquisadores do campo da educação não usarem apenas uma terminologia.

Outra problemática apontada pelo autor é a dificuldade de diferenciar crenças de conhecimento. Ao tentar fazer essa distinção importante para a compreensão das crenças, Pajares (1992) define que "crenças são baseadas em avaliações e julgamentos, enquanto o conhecimento é baseado em fatos" (PAJARES, 1992, p. 313). Pensando nesta problemática, Pajares (1992) busca fazer uma síntese sobre a natureza, estrutura e definições de crenças para diferentes autores da Linguística Aplicada.

Os pesquisadores elencados em Pajares (1992) contribuem ao abordar crenças em relação ao conhecimento. O autor faz alusão ao trabalho de Nespor (1987), o qual define quatro características⁵ das crenças: pressuposto existencial,

⁴ "Values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions".

⁵ Existential presumptions, Alternativity, Affective and Evaluative Aspects and Episodic Storage.

alternatividade, carga afetiva e avaliativa e estrutura episódica. A primeira característica afirma que o sistema de crenças inclui superstições sobre a existência ou não existência de entidades. No caso da educação, há professores que creem na existência de certas características sobre os estudantes, como preguiça, maturidade e habilidade. A alternatividade refere-se à idealização das situações diferentes do presente na realidade. O autor exemplifica esse conceito por meio da experiência ruim que uma professora teve enquanto aluna que, posteriormente, quando se tornou docente, tentou criar um ambiente diferente e idealizado do que ela possuía quando criança. Essa característica dá valores positivos às crenças, promovendo esperança e encorajamento. A característica referente à carga afetiva e avaliativa diz respeito à dependência das crenças às preferências pessoais, sentimentos e humores, possuindo assim, carga afetiva e avaliativa. E a última característica, a estrutura episódica, considera que crenças derivam de acontecimentos e experiências anteriores e influenciam nas práticas do presente.

Estas características sobre crenças apresentadas por Nespor (1987) em seu trabalho dialogam com a perspectiva de outros pesquisadores, como afirma Martins (2020). Elas convergem com a ideia de Rokeach (1968) sobre a formação de crenças a partir de experiências ou eventos, o que Nespor chama de estrutura episódica, e com a ideia de imutabilidade das crenças. O entendimento de Nespor também corrobora a concepção de Ernest (1989) sobre cognição e afetividade das crenças, a de Goodman (1988) sobre a influência de eventos passados para a filtração de novas informações, convergindo com as duas últimas características explicitadas por Nespor. Ademais, convergem inclusive com a ideia de Pajares (1992), sobre seu componente afetivo e avaliativo.

Pajares (1992) faz uma síntese elencando dezesseis pressupostos a serem considerados quanto à pesquisa sobre crenças:

Quadro 1- Pressupostos sobre crenças

1. As crenças são formadas cedo e resistem à razão, tempo, ensino ou experiência;
2. O sistema de crenças é adquirido a partir do processo de transmissão cultural;
3. Crenças possuem função adaptativa que ajuda as pessoas a definir e entender o mundo;
4. O fator avaliativo e a natureza episódica das crenças faz delas um filtro pelo qual novos eventos são interpretados;
5. O fator de filtro estrutura as imagens, redefine, distorce ou remodela o pensamento e o processamento de informações;
6. Crenças epistemológicas são importantes na interpretação de conhecimento e no monitoramento cognitivo;
7. A prioridade das crenças se dá pela sua conexão ou relação com outras crenças;
8. A estrutura das crenças deve ser entendida por meio de suas conexões entre e entre outras mais centrais;
9. Algumas crenças são mais incontroversas que outras;
10. Quanto mais cedo uma crença é incorporada na estrutura mais difícil é de ser alterada, crenças mais recentes são mais vulneráveis a mudanças;
11. Mudança de crenças em adultos é um fenômeno raro;
12. Crenças são instrumentos na definição de tarefas e seleção de ferramentas cognitivas para interpretação. Também são importantes na definição de comportamentos e na organização de conhecimento e informação;
13. Crenças são possuem forte influência na percepção, mas podem não ser confiáveis para a realidade;
14. Crenças individuais afetam fortemente o comportamento;
15. Crenças devem ser inferidas, considerando a congruência entre a fala e o comportamento referente aquela crença;
16. Crenças sobre o ensino estão bem estabelecidas quando o estudante chega na universidade.

Fonte: Pajares (1992)

No contexto brasileiro, Almeida Filho (2015), o primeiro teórico brasileiro da LA sobre crenças no ensino e aprendizagem de LE (SILVA, 2005), utiliza a terminologia *abordagem* ou *cultura* de aprender e de ensinar, para se referir a crenças. Para o autor, a cultura de ensinar se caracteriza como “conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira” (ALMEIDA FILHO, 2015, p.23).

Outros termos são utilizados para crenças na LA, reforçando a dificuldade encontrada por Pajares (1992). Silva (2007) traz uma base teórica com diferentes

termos e definições para crenças encontradas no contexto nacional. Entre elas estão a definição de crenças por Barcelos, a qual faz uso do conceito de Almeida Filho (2015) sobre abordagem ou cultura de aprender para expandir o termo (SILVA, 2007, p.215). Assim, as pesquisas de Barcelos (2007, 2006, 2021) contribuem para a formação de um conceito de crenças que vem sendo amplamente usado. Por isso, corroboramos o conceito de Barcelos sobre crenças:

[Crenças são] uma forma de pensamento, 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).

Sendo assim, as crenças são opiniões ou ideias que construímos sobre o processo de ensino-aprendizagem por meio das nossas experiências e interações sociais. Para melhor definir as crenças Barcelos e Kalaja (2003, p.232-233) definem a natureza das crenças como:

Dinâmicas e emergentes: as crenças mudam com o tempo, seja em um período longo ou em uma situação. Isso significa que as crenças não são construções mentais estáveis, elas mudam de acordo com nossas experiências e ao mesmo tempo somos mudados por elas.

Socialmente construídas e contextualmente situadas: As crenças incorporam as perspectivas sociais nas quais elas são formadas. Esta característica enfatiza a importância do outro na construção de nossas crenças, as quais são evocadas por outros ou alguma coisa.

Experimental: Crenças surgem pelas experiências, na interação com o outro e com o ambiente. Na questão das crenças de ensino e aprendizagem na relação do professor e aluno, ou aluno e conteúdo. Isso significa que elas não são certas ou erradas, mas construídas e reconstruídas para contextos específicos.

Mediada: São usadas como instrumentos ou ferramentas que professores e estudantes podem ou não usar em determinada situação.

Paradoxais e contraditórias: Crenças são ferramentas que podem servir como empoderamento ou restrições para o ensino-aprendizagem. São tanto individuais como sociais, únicas e divididas, racionais e emocionais, diversas, mas uniformes.

Pesquisas brasileiras mais recentes como a de Aragão e Cajazeira (2017) ligam a definição de crenças com as emoções. Para os autores, “as crenças são certezas que agem influenciando nossas ações cotidianas e interagindo com nossas

emoções” (ARAGÃO, CAJAZEIRA, 2017, p.114). Assim, as emoções podem alterar crenças, intensificando-as ou diminuindo-as, e até mesmo criando-as. Esta relação pode ser observada na pesquisa dos autores realizada com professores em processo de formação, na qual professores, ao narrarem suas experiências profissionais, escolhiam imagens que representassem seus sentimentos referente a elas. Nas falas, os professores revelam crenças sobre si mesmos e seus contextos de ensino de maneira negativa, utilizando palavras como “tristeza” e “solidão”, relacionando-as, assim, às emoções negativas.

Da mesma forma, na pesquisa de Aragão (2011), estudantes de língua inglesa expuseram suas dificuldades e suas emoções no processo de aprendizagem de línguas. Nessa pesquisa, os estudantes além de participarem de entrevistas e narrarem suas crenças, eles também fizeram uma representação visual de seus sentimentos em relação às aulas de LI. As imagens feitas pelos participantes relembram os sentimentos de “vergonha”, “medo” e “timidez”, em relação a falar inglês em sala. A pesquisa, além de mostrar a relação de crenças e emoções, também concluiu que os participantes sofreram alterações em suas crenças e em sua percepção pessoal depois de participar da pesquisa.

Desta forma, é evidente a influência das crenças em nossas ações. Tanto para o professor como para o aluno elas influenciam nas estratégias, na motivação e nas atitudes em relação à língua alvo. Elas são fortes indicadoras de como os professores atuam e de suas escolhas pedagógicas em sala. Ou seja, o professor com crenças mais tradicionais sobre o papel do aluno e do professor terá atitudes em sala mais tradicionais sobre a transmissão de conhecimento. Essas crenças enraizadas sobre o processo de ensino-aprendizagem podem ser obstáculos para mudanças metodológicas.

A mudança de crenças é algo difícil de se lidar pois ela é sinônimo de incerteza. “É um processo lento e interativo que demanda tempo e é resultado de um processo de aprendizagem” (BARCELOS, 2007, p. 116), podendo ocorrer mudanças nas ações e na consciência. As crenças possuem diferentes níveis, podendo ser mais centrais ou periféricas. As crenças periféricas são mais fáceis de sofrerem mudança, enquanto as crenças centrais são as mais difíceis de serem mudadas (ROKEACH, 1968).

Rokeach (1968) faz uso da metáfora de um átomo para explicar a estrutura das crenças. As crenças centrais são como o núcleo de um átomo, as quais mantêm o sistema unido e estável. As crenças centrais são mais importantes e resistentes à

mudança, pois estão conectadas diretamente com o indivíduo e com outras crenças. O autor também afirma que as crenças derivadas do contato direto com o objeto são mais difíceis de serem superadas do que as aprendidas por outros.

Sendo assim, os alunos do curso de Letras que possuem crenças enraizadas/centrais sobre o papel do professor como detentor do conhecimento provavelmente terão mais dificuldade em participar de aulas com metodologias mais ativas ou qualquer tipo de aprendizagem autônoma. O futuro professor que mantém crenças tradicionais de ensino-aprendizagem terá resistência em favorecer o diálogo, a criticidade e o trabalho em grupo, mantendo a educação "bancária" (FREIRE, 2022), na qual o educador é detentor do conhecimento e o aluno é o receptor passivo das informações.

2.3 Pedagogia crítica e metodologias ativas

A corrente teórica da pedagogia crítica é estudada por diferentes teóricos os quais abordam questões sobre poder, justiça e igualdade nos espaços educacionais. No contexto brasileiro, a perspectiva da educação crítica de Paulo Freire é a mais conhecida, conhecido como "patrono da educação brasileira". Suas teorizações estão ancoradas na base crítica e anticapitalista, de luta e igualdade social (GIROUX, 2021). Giroux, professor e teórico da Pedagogia radical, define a pedagogia de Freire:

A base epistemológica do trabalho de Freire foi descobrir como o poder funciona pedagogicamente a serviço da opressão e, ao mesmo tempo, abraçar uma noção de poder e alfabetização crítica, consciência cívica e agência crítica dentro de uma compreensão abrangente da política e da ordem social mais ampla (...) Ele foi um teórico do todo e a teoria social e política foram as ferramentas para dar sentido à busca de novas formas de subjetividade e compreensões alternativas e democráticas da sociedade. No cerne de sua compreensão da educação estava a crença de que a busca por justiça nunca termina e que a pedagogia crítica é central para tal projeto, não como uma busca individual, mas como um modo coletivo de resistência. (GIROUX, 2021, p.9)

Para Freire (2022) a educação "bancária" é uma forma de dominação. Nela os alunos guardam, arquivam, os conhecimentos que são narrados pelo professor, o saber é dado e não construído com as experiências do aluno. A educação bancária anula a criticidade do aluno, satisfazendo os interesses dos opressores, que a utilizam para se manter no status privilegiado. Esta visão tradicional de ensino é centrada no docente e no conteúdo, deixando o aluno como um observador passivo, que apenas recebe e memoriza informações (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Em contrapartida à educação "bancária", temos a educação problematizadora (FREIRE, 2022). Ela serve à libertação e busca superar a ideia de que o professor passa conteúdo e o estudante recebe passivamente as informações. Nesta perspectiva, o professor e estudante se tornam sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, e crescem juntos, construindo conhecimento de forma colaborativa. A educação problematizadora e crítica possui caráter autenticamente reflexivo e favorece o diálogo, dando espaço para que o aluno reflita criticamente sobre sua realidade com o objetivo de transformá-la, com palavras e ações. Como postula Freire (2022, p. 94):

Neste sentido a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. (FREIRE, 2022, p. 94).

A educação crítica converge com as ideias das MA pois ela também implica o papel ativo e reflexivo do estudante sobre sua realidade. Os princípios das MAs são: aluno como centro do processo de aprendizagem; problematização da realidade; reflexão; trabalho em equipe; inovação e professor como mediador (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Nas MAs, o professor tem o papel de facilitador do aprendizado e foca no aluno como o centro do processo. Esta postura tomada pelos envolvidos é significativa para o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. É o processo de ensino em que a aprendizagem depende do próprio aluno. O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo. (BASTOS, 2006, s/p).

A autonomia é um processo que acontece na tomada de decisões (FREIRE, 2019). Este processo se inicia quando o professor instiga a curiosidade do estudante sobre um objeto de estudo. O exercício da curiosidade possibilita o aprendizado real, pois com ela o estudante faz perguntas, reflete criticamente e observa o objeto, possibilitando a construção de conhecimento e não a memorização mecânica. Esta característica de construção de conhecimento da Pedagogia Crítica também converge com as ideias da MA:

É um processo que estimula a auto aprendizagem e facilita a educação continuada porque desperta a curiosidade do aluno e, ao mesmo tempo, oferece meios para que possa desenvolver capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em

consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual está inserido.
(BASTOS, 2006, s/p)

O professor é responsável por mediar a interação entre o aluno e o objeto de estudo, com o objetivo de ensinar e não apenas de transmitir conhecimento. Assim como diz Freire, “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019, p.47). Esta postura que o professor crítico possui da sua prática pedagógica exige consciência de que a educação é uma “especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo.” (FREIRE, 2019, p.106). Ou seja, ensinar não é apenas passar conhecimento sobre um determinado assunto ou língua alvo, a educação tem como propósito realizar mudanças no mundo, e para isso o aluno precisa analisar e refletir criticamente, para que possa tomar decisões conscientes a fim de transformar sua realidade.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

As crenças dos estudantes vêm sendo estudadas na Linguística aplicada, mas infelizmente ainda são vistas como menos valiosas do que as teorias científicas (BARCELOS, 2003). Apesar disso, não se deve descartar as crenças dos estudantes sobre sua própria aquisição, pois elas são importantes e possuem positiva contribuição. Como afirma Riley (1997, apud BARCELOS, 2003), não existem crenças “certas” ou “erradas”. Assim, não se determina uma crença certa ou não, pois o objetivo é investigar as crenças dos estudantes de suas realidades subjetivas, pois “são as crenças deles mais do que qualquer outras que vão influenciar sua aprendizagem” (BARCELOS, 2003, p.8).

O estudo de crenças permite investigar as opiniões que orientam os professores de LI em sala de aula. Para investigar tais crenças, esta pesquisa foi feita com alunos iniciantes do curso superior de Licenciatura em Letras Português-Inglês de uma instituição federal do sudoeste do Paraná. Por se tratar de uma pesquisa de caráter social, foi necessário a aprovação do Comitê de Ética da UTFPR⁶. Foram convidados a participar da pesquisa os alunos do 1º e 2º período do curso, maiores de 18 anos, que não tivessem feito outra licenciatura ou magistério anteriormente, pois estas poderiam influenciar em suas crenças. A coleta de dados foi feita durante o 1º semestre do ano letivo de 2023, no campus da universidade, foram divulgados e disponibilizados dias e horários para que os participantes comparecessem na universidade, em uma sala reservada pela aluna pesquisadora. Na pesquisa compareceram 9 alunos, 4 sendo do 1º período e 5 do 2º período do curso.

Os participantes da pesquisa são alunos que estão frequentando os primeiros semestres do curso, e que ainda não desenvolveram seu conhecimento didático-pedagógico em profundidade. Como Viera-Abrahão (2004, apud SILVA, 2011) afirma, os alunos em formação, assim que entram em contato com a teoria-prática dos cursos, começam a refletir criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, suas crenças, provavelmente, ainda serão influenciadas pelas experiências vividas ainda enquanto alunos da educação básica. A investigação das crenças foi feita por meio da abordagem normativa, detalhada a seguir.

A abordagem normativa infere crenças pré-estabelecidas para os participantes da pesquisa (BARCELOS, 2007), feita a partir de questionário tipo *Likert-scale* para

⁶ Parecer Consubstanciado do CEP-UTFPR-Dois vizinhos número 5.933.611

investigar as crenças. No formato de frases assertivas, foram elaboradas vinte crenças de forma que apresentassem ideias claras e objetivas, para que não estivessem abertas a duas ou mais interpretações, a respeito dos papéis do professor no ensino-aprendizagem de LI. Assim, as crenças foram apresentadas aos participantes por meio de um formulário impresso, os quais julgaram e marcaram uma das alternativas apresentadas, a saber: concordo totalmente, concordo parcialmente, neutro/sem opinião, discordo parcialmente e discordo totalmente. Como exemplo desta abordagem, foi apresentado ao participante a seguinte sentença e opções:

Quadro 2- Exemplo da pesquisa normativa

1. Na aquisição de uma nova língua o papel do professor é fundamental/imprescindível.
<input type="checkbox"/> Concordo totalmente. <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente. <input type="checkbox"/> Neutro/sem opinião. <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente. <input type="checkbox"/> Discordo totalmente.

Fonte: Autoria própria (2023)

A análise dos dados da pesquisa normativa foi feita por meio de uma análise quantitativa, e interpretadas a partir das características das Metodologias Ativas (BASTOS, 2006; DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017) e da Pedagogia Crítica (FREIRE, 2019, 2022; GIROUX, 2016). A análise quantitativa possibilita apresentar uma tendência sobre as crenças dos alunos. Ao analisar os resultados da pesquisa, a partir do viés teórico da MA e Pedagogia Crítica, pode-se observar suas preferências sobre o uso de metodologias que envolvam a realidade do aluno, sobre trabalho colaborativo, autonomia e criticidade.

3.1 Análise do inventário de crenças e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem

Nesta seção, apresento a análise do inventário de crenças e discuto suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Devido à extensividade dos

dados, das 20 crenças que compõem o inventário, fiz um recorte de 13 afirmativas sobre o papel do professor para serem analisadas e discutidas. Apresento uma análise quantitativa de cada uma das crenças por meio das respostas dos participantes. Nesta análise, apresento gráficos os quais contêm “Concordo totalmente” (Con.Tot), “Concordo parcialmente” (Con.Par), “Neutro” (Neutro), “Discordo Parcialmente” (Disc.Par) e “Discordo Totalmente” (Dis.Tot). Além disso, faço uma análise interpretativa das crenças e das respostas dos participantes sobre os papéis do professor pelos vieses do método tradicional e dos métodos ativos/críticos, apontando uma possível interpretação dos julgamentos das crenças.

As crenças relacionadas ao método tradicional de ensino concebem o professor como detentor do conhecimento e responsável pela aprendizagem do aluno. As crenças relacionadas ao método ativo/crítico, seguindo os preceitos das MAs (BASTOS, 2006; DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017) e da Pedagogia Crítica (FREIRE, 2004, 2022; GIROUX, 2016), situam o professor com papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem e incentivador da autonomia dos estudantes.

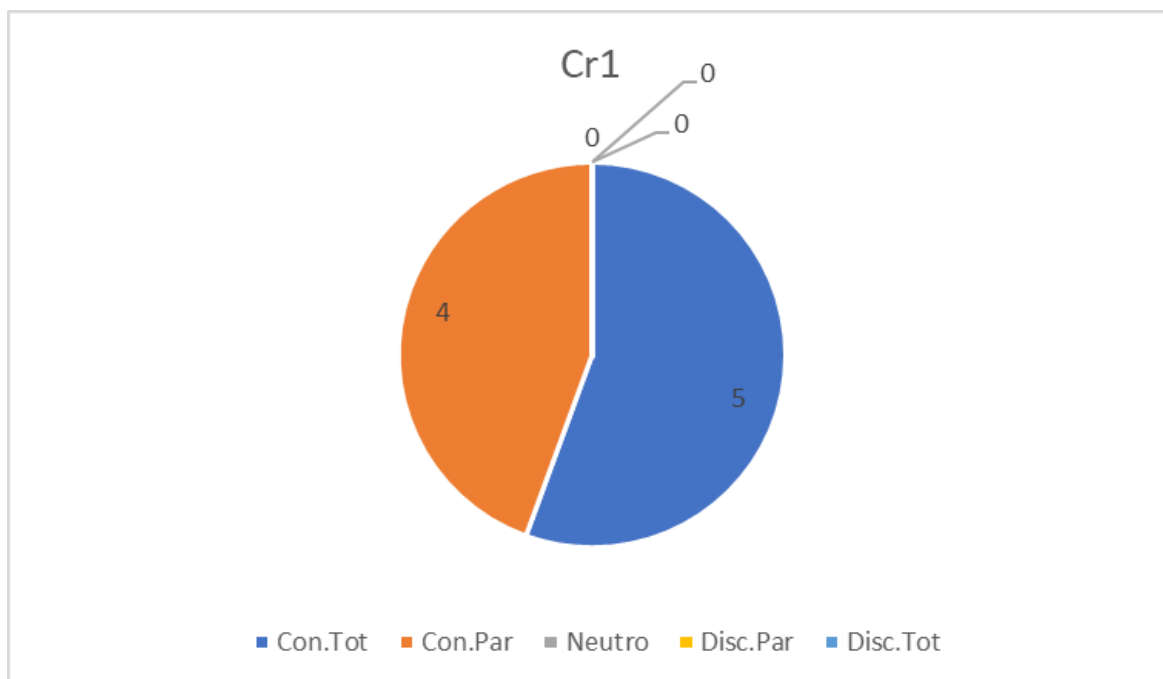
Para organizar os dados, divido a análise por temas para melhor reflexão e discussão: (1) Importância do papel do professor de LI; (2) Professor como detentor ou guia ao conhecimento; (3) Professor no apoio psicológico ao estudante; (4) Professor que respeita a diversidade e promove criticidade; e (5) Funções do professor.

3.2 Importância do papel do professor da LI

Crença 1 - Na aquisição de uma nova língua o papel do professor é fundamental/imprescindível.

Esta crença situa o professor de LI como centro do processo de ensino, caracterizando-a como uma crença tradicional. Entre os 9 participantes da pesquisa, 4 concordaram parcialmente e 5 concordaram totalmente com a seguinte afirmação, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1- Dados totais da crença 1



Fonte: Autoria própria (2023)

A concordância unânime com esta crença sobre o papel do professor nos informa que os alunos ainda dão grande importância para a presença do docente em sala de aula, o que ele disponibiliza em suas aulas e o seu conhecimento sobre a língua. Portanto, os participantes poderão ter dificuldades com o aprendizado e ensino autônomo, pois ao colocar o professor como centro do processo, tomaram para si menos responsabilidade e obrigação sobre a aprendizagem. Como afirma Carmagnani (1993 apud Barcelos, 1999) os alunos que possuem resistência à aprendizagem autônoma veem a educação de modo simplista, como “algo agradável, sem conflitos, e sob o controle de um professor ou de uma instituição”. (BARCELOS, p.123).

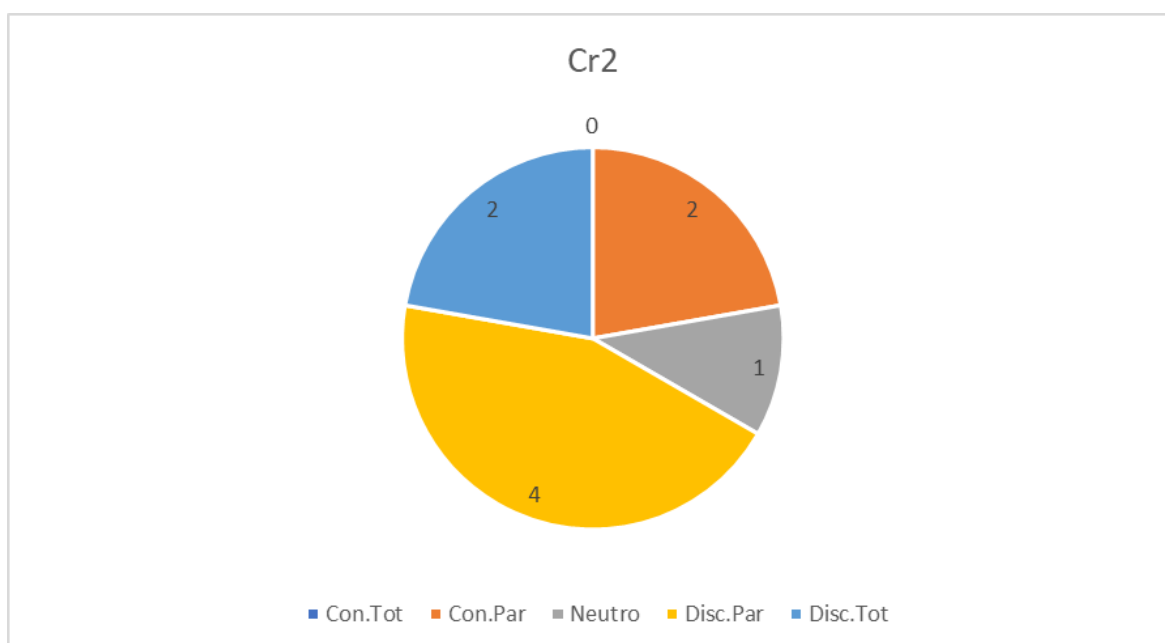
Como afirma Freire (2019) ensinar não deve ser compreendido como mero transferir conhecimento, mas proporcionar a participação ativa do aluno na construção de seu conhecimento. É na interação com o objeto de estudo, refletindo e discutindo, que o aluno poderá desenvolver sua autonomia, para isso o professor deve se posicionar como mediador entre eles: “meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (FREIRE, 2016, p.116). A visão de professor como detentor do conhecimento não

contribui para a formação crítica e autônoma do estudante, pois apenas arquivam os conhecimentos dispostos pelo professor. (FREIRE, 2022).

Crença 2- Na aquisição de uma nova língua o papel do professor é dispensável.

Esta crença pode ser situada como ativa/crítica, pois implica que o aluno seja o principal agente de aprendizagem. Sobre esta crença 4 participantes discordaram parcialmente, 2 concordam totalmente, 2 concordam parcialmente e 1 é neutro:

Gráfico 2- Dados totais da crença 2



Fonte: Autoria própria (2023)

Esta crença é o oposto da crença número 1 “Na aquisição de uma nova língua o papel do professor é fundamental/imprescindível”, a qual coloca o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, seria coerente os alunos que concordaram com a afirmação 1 discordar, de algum modo, com a afirmação número 2. Contudo, como podemos notar, alguns alunos concordaram com as afirmações 1 e 2 ao mesmo tempo, mostrando uma contradição sobre o papel do professor.

Tabela 1- Dados gerais das escolhas entre as crenças 1 e 2

	Con.Tot	Con.Par	Neutro	Disc.Par	Disc.Tot
Crença 1	5	4	0	0	0
Crença 2	0	2	1	4	2

Fonte: Autoria própria (2023)

Comparando estas duas afirmações, podemos notar a adesão sobre a relevância da presença do professor em sala de aula. Os participantes concordaram mais firmemente com a afirmação número 1, oscilando entre concordo totalmente e parcialmente, enquanto a crença número 2 os participantes tiveram ideias/resoluções diferenciadas. Deste modo, os alunos afirmam com mais convicção que o professor possui grande contribuição para aprender uma língua, reforçando a crença da importância do professor nas aulas.

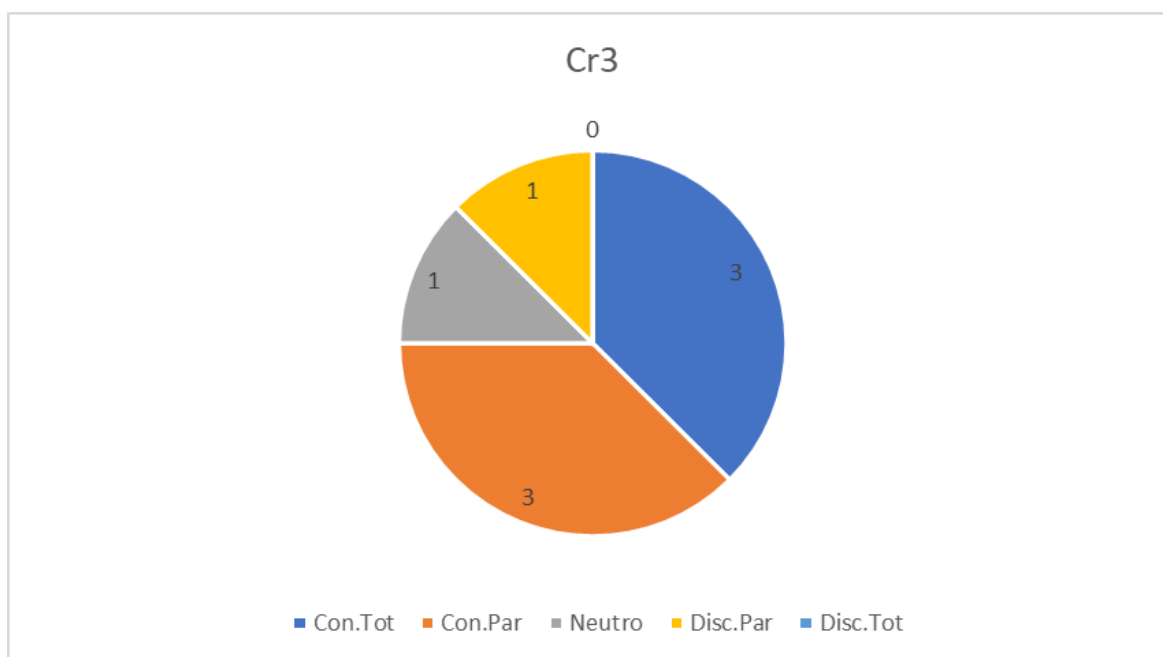
Estes dados reforçam a visão dos participantes sobre a aprendizagem autônoma. Possivelmente, em consequência da trajetória de formação dos alunos enraizada na educação tradicional, os participantes desacreditam no ensino autônomo, pois enfatizam o professor como centro do processo. Uma vez que, devido a uma linha de pensamento tradicional de educação, o aluno não se vê como parte do processo de ensino, dependente de uma figura de autoridade em sala para transmissão de conhecimento. Esta crença pode ser prejudicial para o desenvolvimento da autonomia, visto que a autonomia está atrelada na postura ativa do estudante, na sua participação crítica e tomada de decisões sobre o objeto de ensino e em sua própria aprendizagem.

3.3 Professor como detentor ou guia ao conhecimento

Crença 3- O professor é responsável pela aprendizagem do estudante.

Esta crença pode ser situada como tradicional, pois situa o professor como principal sujeito do processo de ensino-aprendizagem e retira toda a responsabilidade e obrigação do aluno sobre sua própria aprendizagem. Dos 9 participantes da pesquisa, 3 concordam totalmente, 3 concordam parcialmente, 1 é neutro e 1 discorda parcialmente:

Gráfico 3- Dados totais da crença 3



Fonte: Autoria própria (2023)

Dos 9 participantes 6 acreditam, de algum modo, que se o aluno aprende ou não a LI, é responsabilidade ou culpa do professor. Esta crença reforça a ideia de que o professor é detentor do conhecimento a ser aprendido pelo aluno, o qual é receptor passivo das informações transferidas. No modelo tradicional de ensino, o papel do aluno é de memorização, enquanto que, no viés das MA, é esperado que o estudante tenha mais envolvimento e maior responsabilidade. Nas MA, é exigida do aluno maior participação por meio de leituras, pesquisas, observação, imaginação, crítica, elaboração de hipóteses, entre outras construções mentais (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

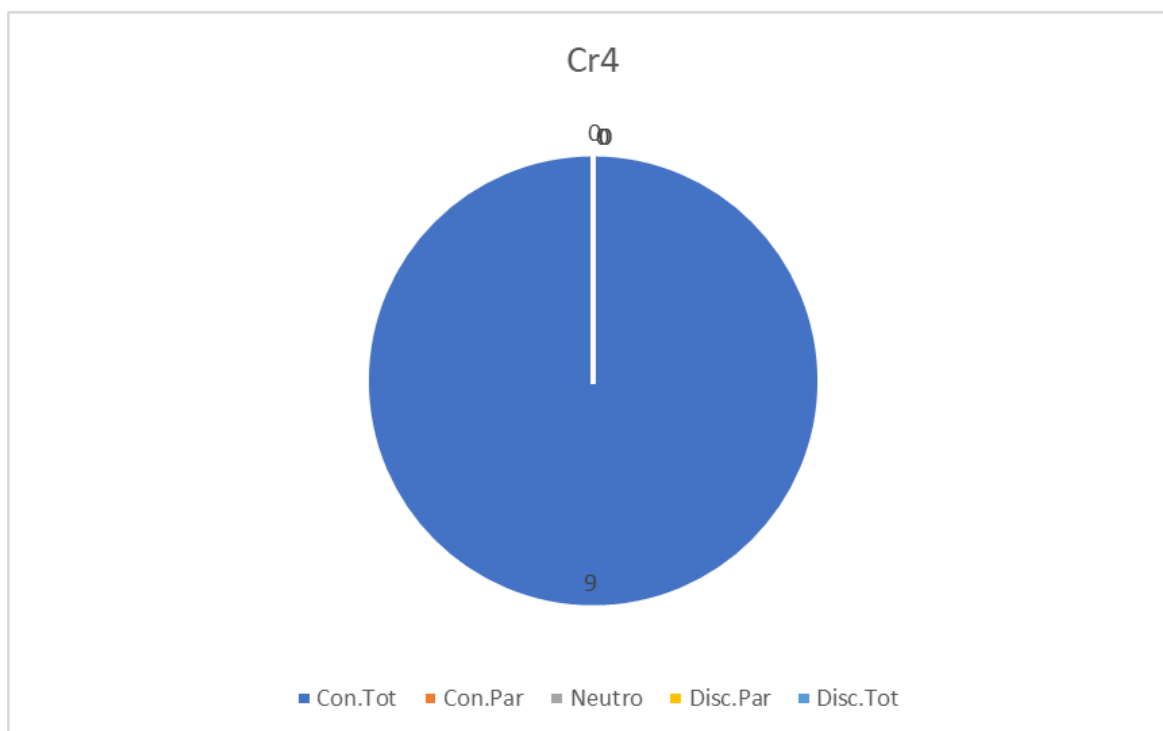
Esta crença pode ser uma barreira para o aprendizado autônomo. Se os alunos acreditam que a responsabilidade de aprender uma língua é do professor, terão dificuldade em buscar compreender a língua por si mesmo. Assim, a autonomia do aluno é comprometida e isso pode ser um empecilho para aprendizagem de LI,

considerando que “os alunos que acreditam poder aprender somente na presença de um professor terão problemas com qualquer tipo de ensino autônomo” (BARCELOS, p.73. 2001).

Crença 4- O professor é responsável por guiar o estudante na construção do conhecimento.

Esta crença pode ser situada como ativa/crítica pois não vê o papel do professor como transmissor de conhecimento, mas como potencializador e guia, o qual cria condições, provocando e desafiando o aluno para a reflexão. Sobre esta afirmação, todos os 9 participantes concordaram totalmente.

Gráfico 4- Dados totais da crença 4



Fonte: Autoria própria (2023)

Podemos comparar a adesão dos participantes com esta afirmação e a sua oposição, a crença número 3 “O professor é responsável pela aprendizagem do estudante”. Na crença número 3 apenas 3 participantes concordaram totalmente com a afirmação enquanto a crença número 4 possui adesão unânime, assim, os participantes que discordaram ou foram neutros com a afirmação 3 já se sentiram mais confiantes em concordar com a afirmação 4. Portanto, os participantes acreditam com

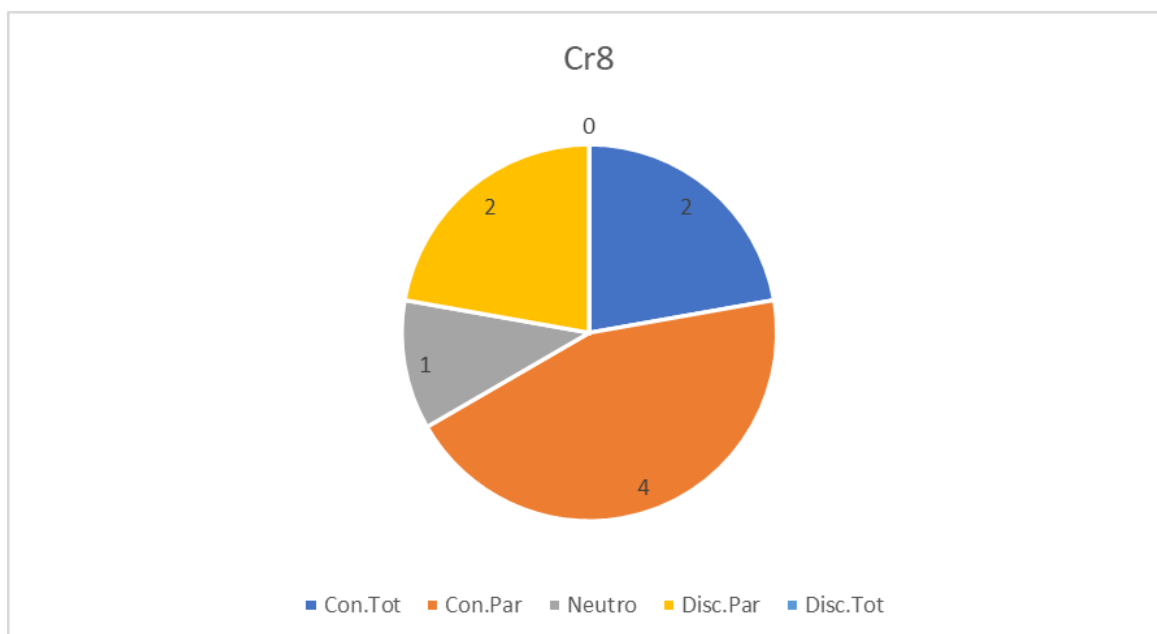
mais certa que o papel do professor é guiar o aluno no processo, sendo ele o mediador entre aluno e objeto de estudo.

Nesta crença o professor não é responsável pela aprendizagem, mas, sim, um guia ou mediador o qual ajuda na construção do conhecimento do aluno. O professor como guia favorece o desenvolvimento da autonomia, pois é o aluno que assume papel de protagonista e posição crítica sobre sua própria aprendizagem (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Crença 8- O professor de LI tem que ter a pronúncia mais perto possível de um falante nativo que fale uma variante de prestígio.

Podemos situar esta crença como tradicional, pois vê a LI como propriedade de seus falantes e que a pronúncia deve ser parecida com a do nativo, ideia difundida por meio de métodos tradicionais. Dentre os 9 participantes da pesquisa, 4 concordam parcialmente, 2 concordam totalmente, 2 discordam parcialmente e 1 é neutro sobre a afirmação:

Gráfico 5- Dados totais da crença 8



Fonte: Autoria própria (2023)

Esta crença mostra que ainda há uma valorização do sotaque de prestígio na LI, a qual o professor de LI deve falar. De acordo com Barcelos (2021), esta crença de respeito ao falante nativo ainda está enraizada em nossa sociedade devido a

utilização de práticas tradicionais de escuta e repetição para aprender a falar a língua alvo.

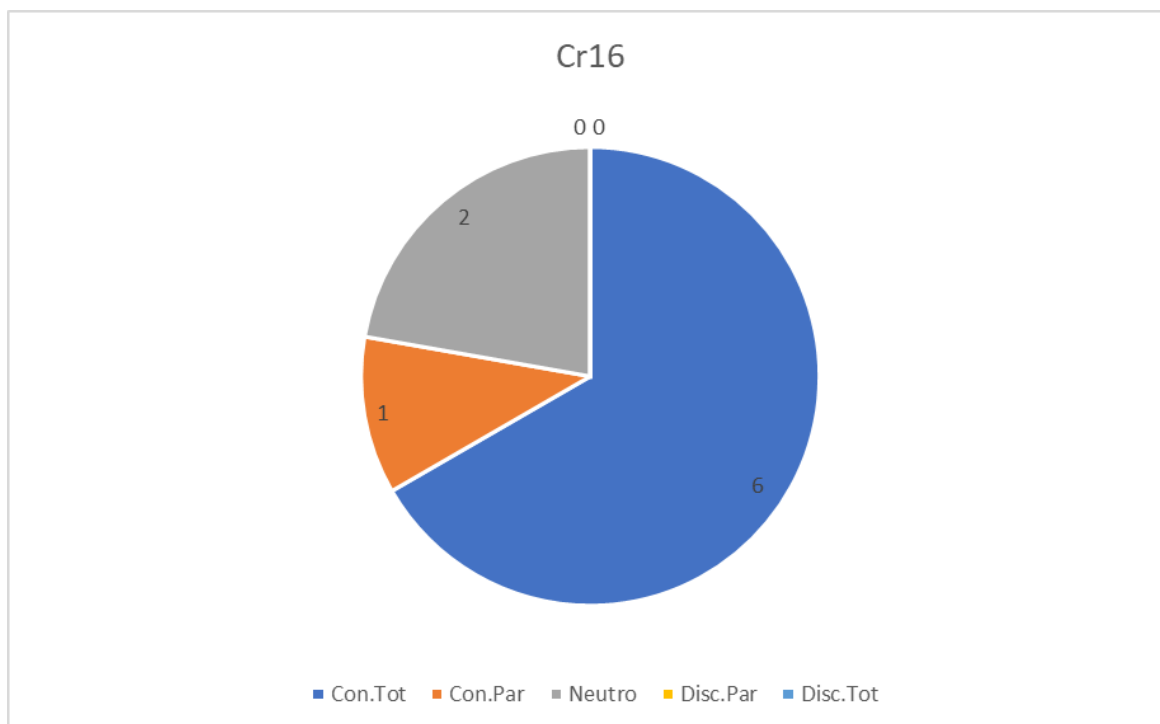
Este julgamento encaminha-se ao contrário de concepção de língua franca, conceito adotado pelo documento norteador da educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse conceito implica no ensino da língua para comunicação e conhecimento, descartando o ensino de um inglês “correto” falado pelos nativos, promovendo o acolhimento das variedades da língua (BRASIL, 2018). Desta forma, há a desvinculação da língua inglesa de determinados territórios e culturas, favorecendo a interculturalidade e as variações linguísticas. Esta abordagem promove uma visão diferenciada do professor sobre o ensino da língua. Este *status* propõe ao professor uma atitude de “acolhimento e legitimação de diversas formas de expressão na língua” (BRASIL, 2018, p. 242).

Sendo assim, apesar de termos no documento de uso nacional referenciando o conceito de língua franca para o ensino de língua inglesa, os alunos ainda chegam na universidade com a crença de que o professor de LI deve ter a pronúncia mais perto do nativo. Este conceito também se faz importante pois pode influenciar suas ações como futuros professores, os quais podem adotar e idealizar a língua ensinada como a do nativo.

Crença 16- Professor é um profissional que auxilia na formação do aluno enquanto ser humano e cidadão.

Esta crença situa-se como ativa/crítica, pois não vê o papel do professor como mero transmissor de conteúdo, mas como formação humana para intervenção no mundo. Dentre os participantes, 6 concordaram totalmente, 1 concordaram parcialmente e 2 foram neutros sobre a afirmação.

Gráfico 6- Dados totais da crença 16



Fonte: Autoria própria (2023)

Dentre os 9 participantes 7 concordam com esta crença, desta forma os participantes não limitam o papel do professor em transferir conhecimento, mas também o veem como função social. A pedagogia crítica de Freire (GIROUX, 2016) não compreende a educação como apenas treinamento de habilidades, mas como proporcionar as condições aos alunos para que possam refletir criticamente sobre sua vida e contexto social, de modo que possam agir sobre elas. Por isso, vê-se como formação humana.

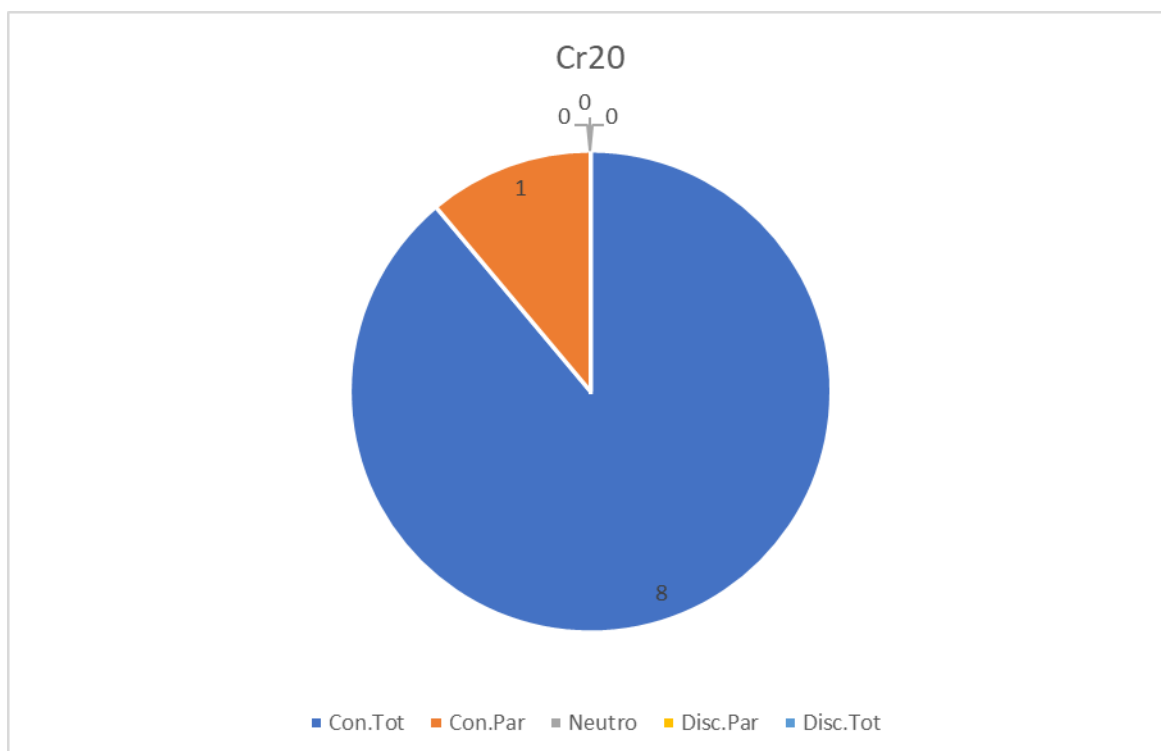
a educação é uma prática política e moral que fornece o conhecimento, habilidades e relações sociais que permitem aos alunos explorar por si mesmos as possibilidades do que significa ser cidadãos engajados enquanto expandem e aprofundam sua participação na promessa de uma democracia substantiva. (GIROUX, 2016, p.299).

Sendo assim, os participantes acreditam que o professor universitário, além de formar para o exercício da licenciatura, tem como papel incentivar mudanças sociais e nos campos de estudo, possuindo uma visão mais crítica do papel do professor.

Crença 20- Professor e estudante crescem juntos no processo de ensino-aprendizagem.

Esta crença pode ser situada como ativa/crítica, pois reforça a ideia de que o professor não é detentor do conhecimento e responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, mas que professor e aluno estão envolvidos no processo juntos. Sobre esta crença, 8 participantes concordaram totalmente e 1 concordou parcialmente.

Gráfico 7- Dados totais da crença 20



Fonte: Autoria própria (2023)

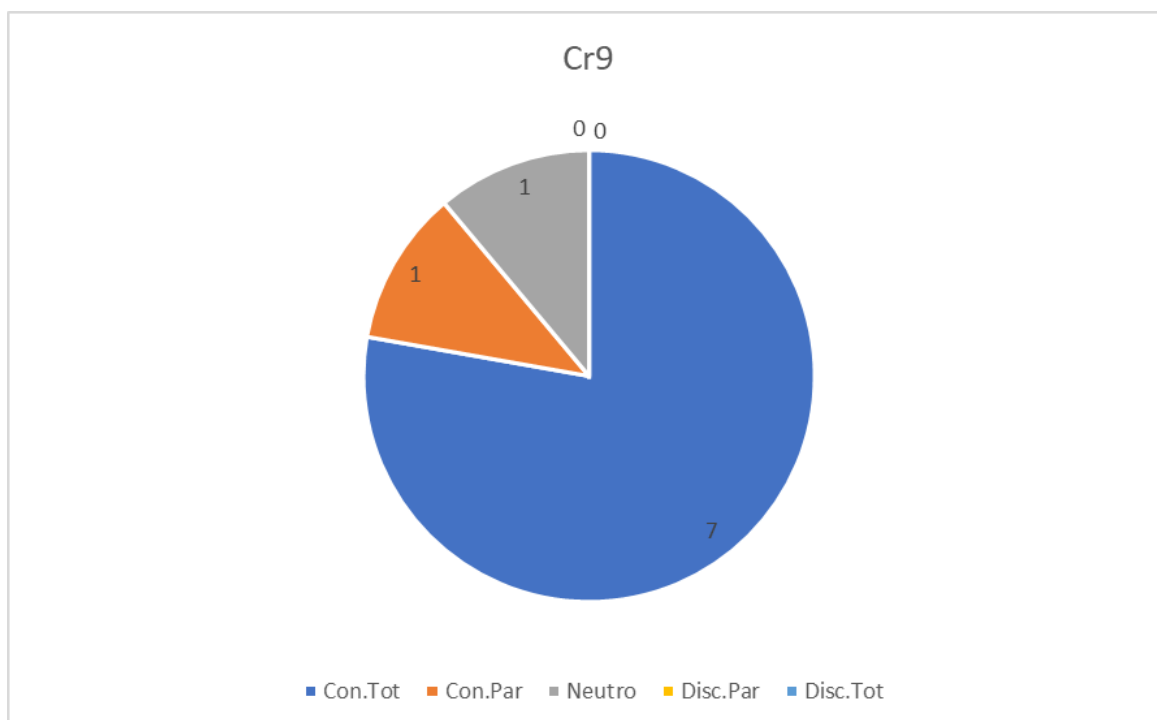
Por meio do gráfico podemos observar que todos os participantes da pesquisa concordaram com a afirmação apresentada. Deste modo, acreditam que professor e aluno possuem papéis importantes para a construção do conhecimento. Podemos fazer uma análise entre os dados desta crença comparados com as crenças de número 4. A crença ativa número 4 situa a professor como guia, nela houve concordância unânime entre os participantes, o que corrobora com as informações apresentadas na crença de número 20. Assim, os participantes veem o papel do professor como mediador/guia e não como detentor do conhecimento, e acreditam que o aluno dispõe do papel de agente principal do processo.

3.4 Professor no apoio psicológico ao estudante

Crença 9- O professor de LI deve ser afetuoso na sua prática pedagógica.

Esta crença parece se situar como ativa/crítica, pois situa o papel do professor quanto a sua atitude enquanto ser humano, o que vai além da transmissão do conteúdo. Nesta afirmação, 7 participantes concordaram totalmente, 1 concordou parcialmente e 1 foi neutro.

Gráfico 8- Dados totais da crença 9



Fonte: Autoria própria (2023)

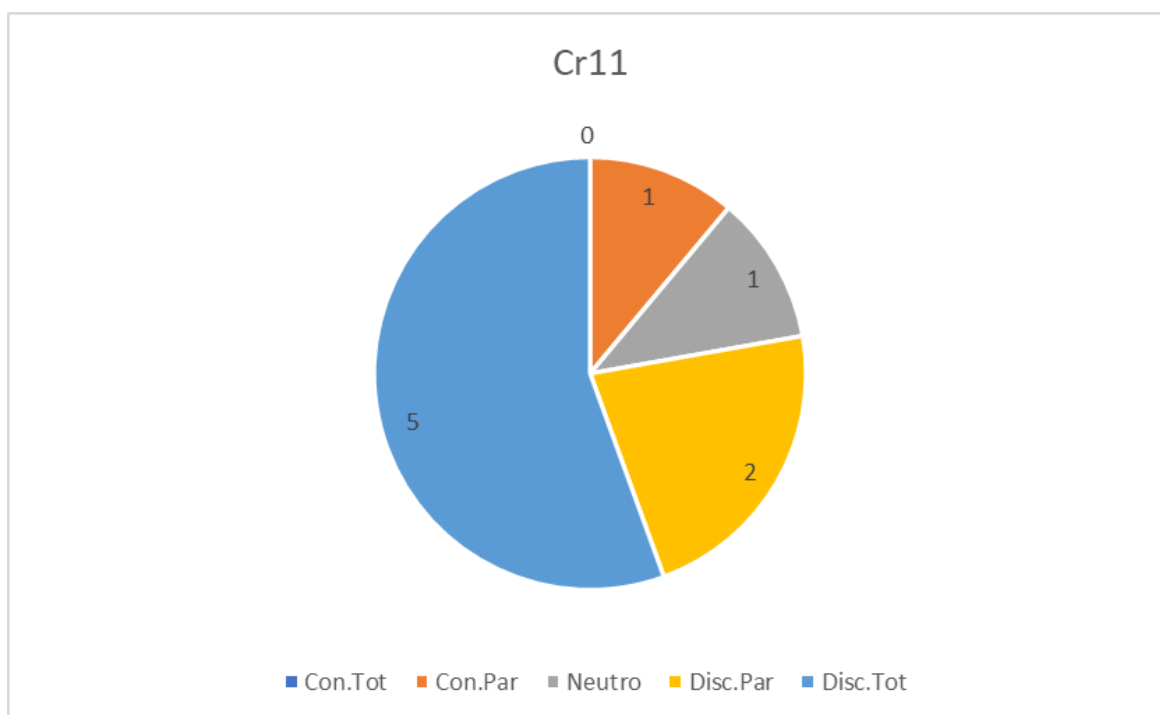
O gráfico mostra que grande parte dos participantes concordam com a afirmação, isso significa que esperam que o professor universitário seja afetuoso com os alunos e com seu conteúdo. Ser afetuoso em sua prática, como afirma Freire (2019), é “querer bem os educandos” (p. 138), ser respeitoso com os alunos, ser amoroso, esperançoso e alegre em sua prática pedagógica, e compreender que a educação é um ato humano. Um professor afetuoso com sua prática promove a autonomia e a formação humana.

Crença 11- O professor não deve prover apoio psicológico ao estudante no desenvolvimento da LI.

Esta afirmação pode ser situada como tradicional, pois nela o papel do professor é de transmissor do conhecimento, sem ter qualquer tipo de afetividade em relação ao aluno em seu processo de aprendizado. Sobre esta afirmação, 5

participantes discordam totalmente, 2 discordaram parcialmente, 1 concordaram parcialmente e 1 é neutro sobre a afirmação. Estes dados mostram que a maioria dos participantes não concordam com a afirmação, assim acreditam que um dos papéis do professor é prover apoio psicológico ao estudante em seu processo de aprendizagem.

Gráfico 10- Dados totais da crença 11



Fonte: Autoria própria (2023)

Esta afirmação e a de número 9, “O professor de LI deve ser afetuoso na sua prática pedagógica”, possuem ideias contraditórias. Na crença 11, a maioria dos participantes discordam com a ideia de que o professor não deve prover apoio psicológico aos alunos, o que corrobora com o resultado da afirmativa 9. Assim, podemos observar que os participantes acreditam que o professor deve favorecer apoio ao aluno no processo de ensino-aprendizagem por meio de uma prática afetuosa.

No modelo tradicional de ensino, o papel do professor é concebido como transmissor de conhecimento. Na MA o ensino-aprendizagem acontece por meio de um processo de interação (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017) entre aluno e professor, esta concepção propõe que o papel do professor além de orientador é de curador “Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio,

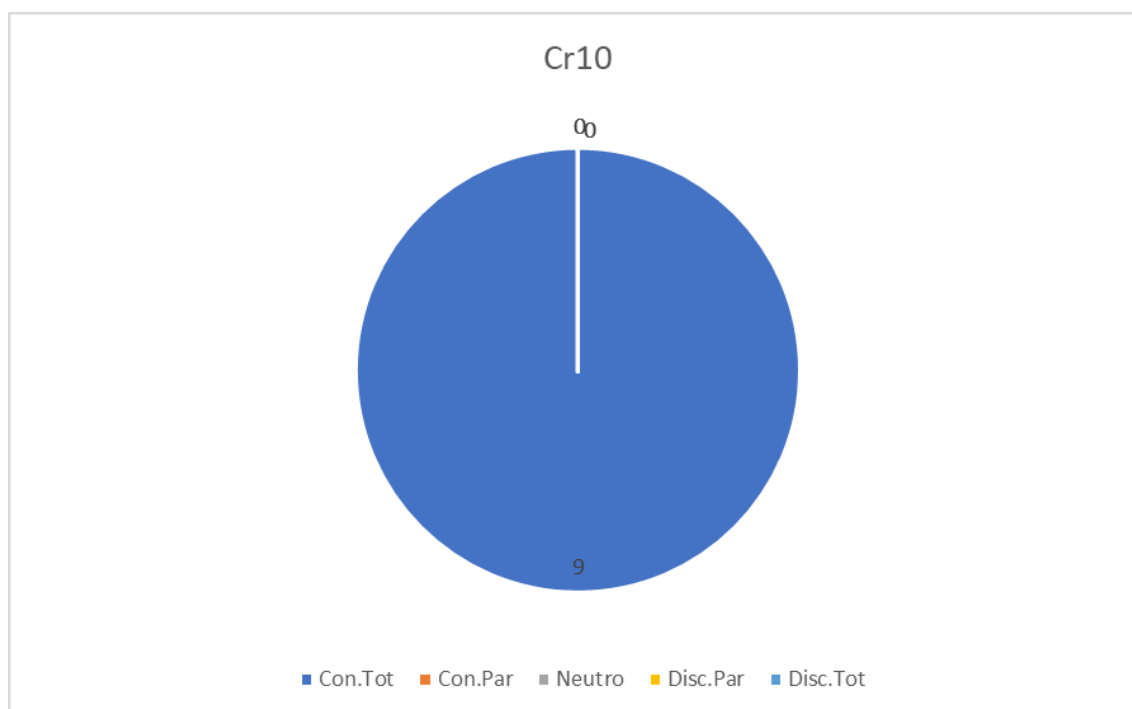
acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira” (MORAN, 2015, p.24). Um professor crítico deve apoiar seu aluno para que supere suas dificuldades, escute suas dúvidas e receios, respeitando suas diferenças (FREIRE, 2019).

3.5 Professor que respeita a diversidade e promove criticidade

Crença 10- O professor deve prover um ambiente favorável à expressão de diversidade de ideias.

Esta afirmação segue os conceitos da Metodologia Ativa e da Pedagogia Crítica, as quais destacam a importância da participação do aluno, favorecendo o diálogo. Sobre esta crença os 9 participantes concordaram totalmente, como mostra o gráfico:

Gráfico 11- Dados totais da crença 10



Fonte: Autoria própria (2023)

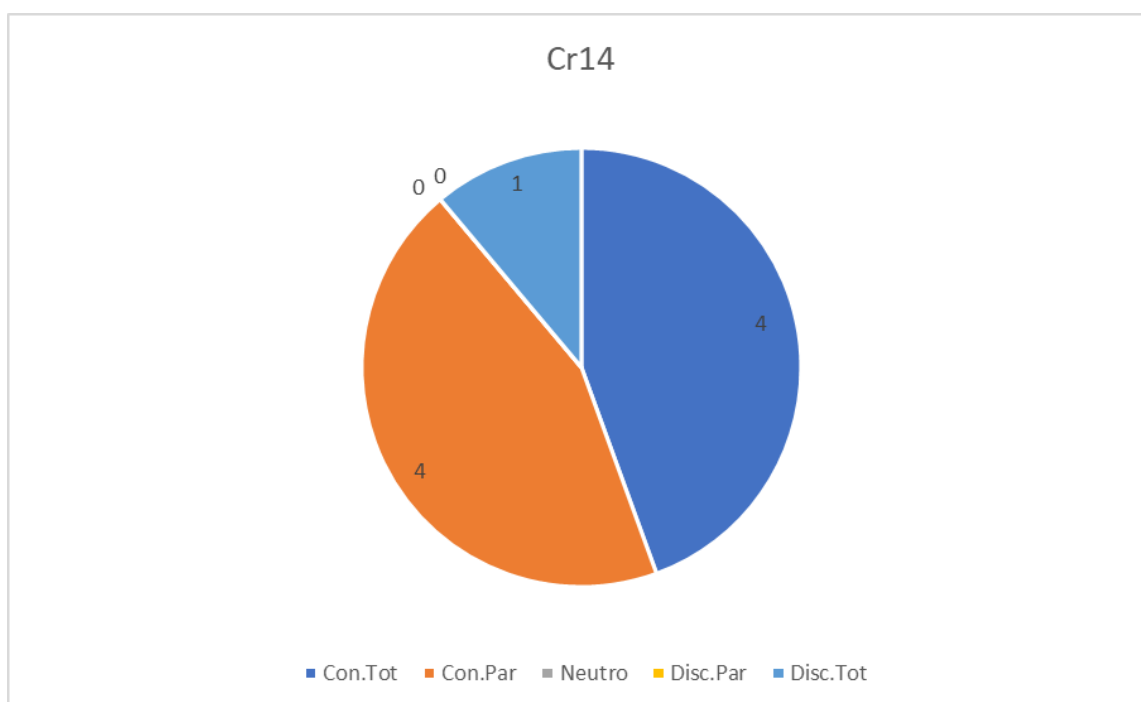
Os participantes acreditam, de forma unânime, que o professor do ensino superior deve saber ouvir e aceitar as diferentes opiniões que os alunos trazem à sala de aula. Como menciona Paulo Freire (2019) o professor crítico e democrático escuta e respeita as diferenças de seus alunos, para que possa falar com eles, pois é respeitando a visão de mundo do aluno que podemos torná-la ponto de partida para a curiosidade e conhecimento. É ouvindo nossos alunos que buscaremos o conteúdo de suas realidades, investigando as temáticas presentes em suas vidas.

Um ambiente acolhedor e respeitoso incita a autonomia e motivação do educando. Por meio de uma educação dialógica (FREIRE, 2022), o professor cria um ambiente acolhedor para que seus alunos possam discutir e se expressar, pois é o “encontro que solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 2022, p.109). Por isso, o professor autoritário que se coloca como detentor do conhecimento, é contra a dialogicidade da educação, pois não fala com seus alunos, fala a eles, impondo a eles sua visão de mundo (FREIRE, 2022).

Crença 14- Ser professor universitário de LI é propor atividades de reflexão, de opinião e de crítica.

Esta afirmação situa-se mais como ativa/crítica, pois a problematização e reflexão são conceitos apresentados pela MA. Sobre esta afirmação, 4 participantes concordaram totalmente, 4 concordaram parcialmente e 1 discorda totalmente.

Gráfico 12- Dados totais da crença 14



Fonte: Autoria própria (2023)

Como mostra o gráfico, a maior parte dos participantes acreditam que o professor universitário deve ter uma postura crítica ao propor atividades de reflexão, opinião e de crítica. A educação crítica de Paulo Freire (GIROUX, 2016) é mais do

que uma aprendizagem mecânica de habilidades, ela exige do aluno envolvimento crítico. Propor atividades de reflexão e problematização da realidade ativa uma aprendizagem contextualizada e eficaz.

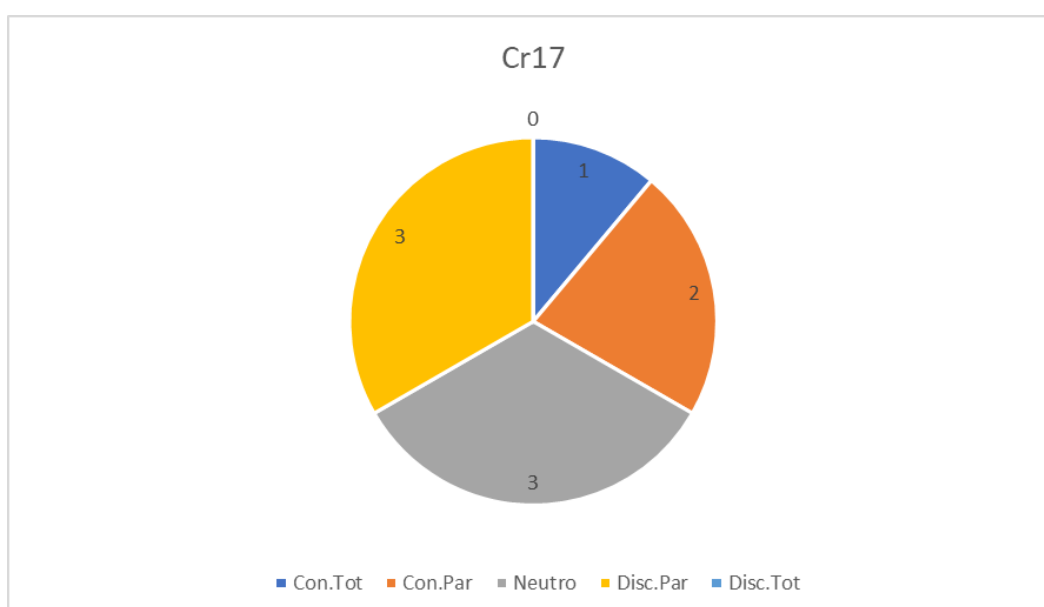
De acordo com Diesel et al. (2017), a problematização e reflexão crítica são pontos positivos para o engajamento do aluno. Primeiramente porque propõe papel ativo ao estudante e apresenta o conteúdo de modo contextualizado com a realidade, por meio de discussões, reflexões, observações, entre outras, gerando a participação e desenvolvimento da autonomia. Além disso, torna as aulas mais interessantes e dinâmicas, pois os alunos participam por meio de perguntas, respostas ou relatos de experiências próprias.

3.6 Funções do professor

Crença 17- Cobrar a realização de atividades extraclasse é papel do professor.

Esta crença afirma que um dos papéis do professor é a cobrança de atividades extraclasse, ou seja, cobrar que os alunos façam atividades propostas fora do ambiente escolar. Sobre ela 1 participante concorda totalmente, 2 concordam parcialmente, 3 são neutros e 3 discordam parcialmente.

Gráfico 13- Dados totais da crença 17



Fonte: Autoria própria (2023)

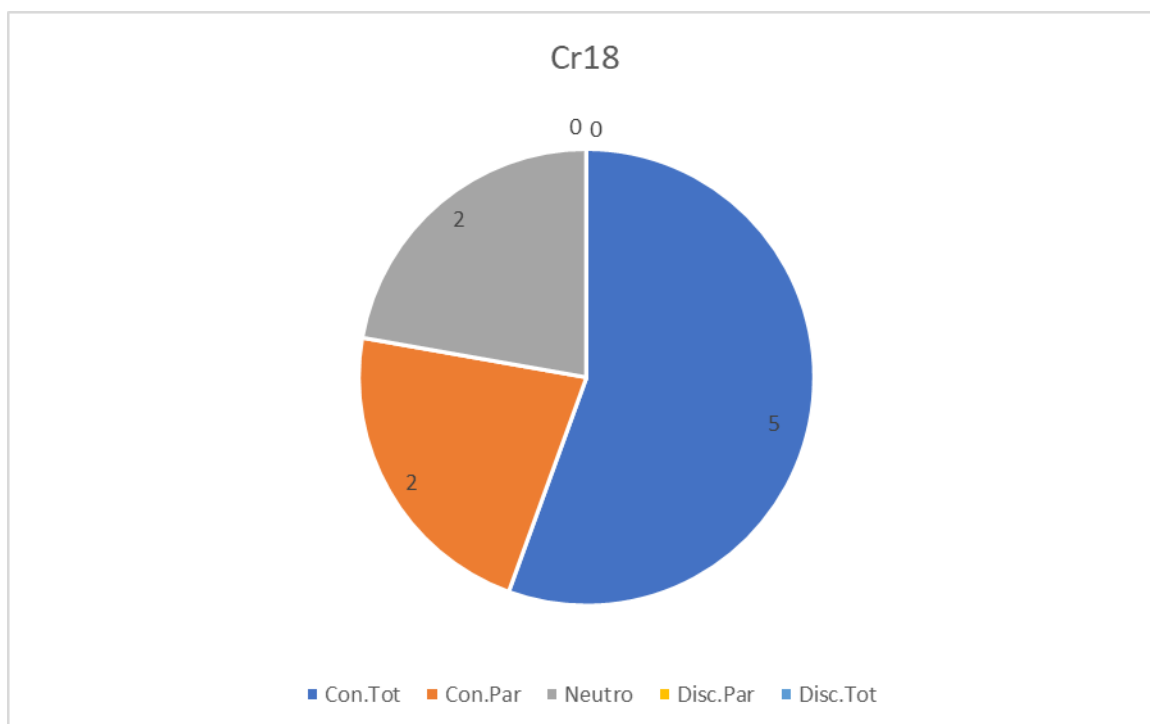
Esta crença pode ser considerada como tradicional, pois reitera a importância do papel do professor na aprendizagem, até mesmo fora da sala de aula, diminuindo

novamente a responsabilidade do aluno sobre sua própria aprendizagem. Por uma análise quantitativa pode-se notar que os alunos não se sentem seguros para discordar totalmente ou concordam parcialmente sobre ela, o que significa que ainda não há uma certeza sobre esta afirmação.

Crença 18- É função do professor elogiar o progresso do estudante.

Esta crença é situada como ativa/crítica pois possui carga afetiva positiva sobre a relação aluno-professor. Sobre esta afirmação 5 participantes concordaram totalmente, 2 concordaram parcialmente e 2 foram neutros.

Gráfico 14- Dados totais da crença 18



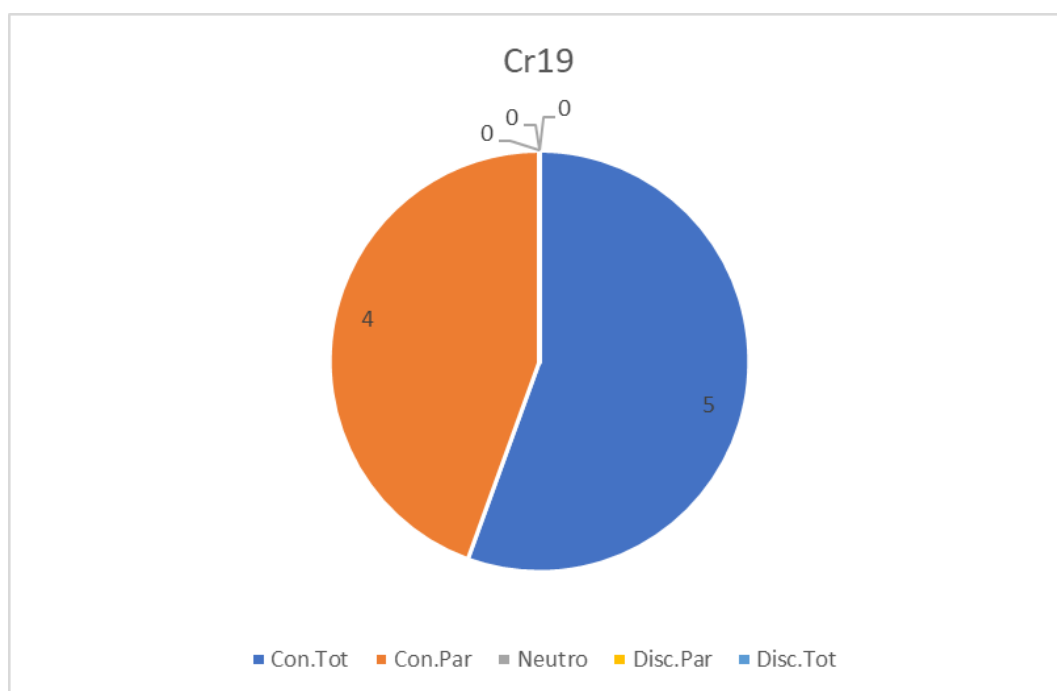
Fonte: Autoria própria (2023)

Por meio do gráfico, pode-se notar que os alunos acreditam que um dos papéis do professor de LI é elogiar o progresso do aluno, sendo afetuoso com eles e em sua prática. A avaliação positiva feita pelo professor pode ser um meio de engajamento, como discutido nas crenças 3.3 e 3.4. O professor que cria um ambiente acolhedor, no qual os alunos se sentem seguros de cometer erros usando a LI, proporciona autonomia e motivação.

Crença 19- É função do professor apontar os erros dos estudantes.

Esta crença situa-se como tradicional pois a correção de erros reitera a importância do papel do professor como detentor do conhecimento. Nesta afirmação entre os 9 participantes, 5 concordaram totalmente e 4 concordam parcialmente:

Gráfico 15- Dados totais da crença 19



Fonte: Autoria própria (2023)

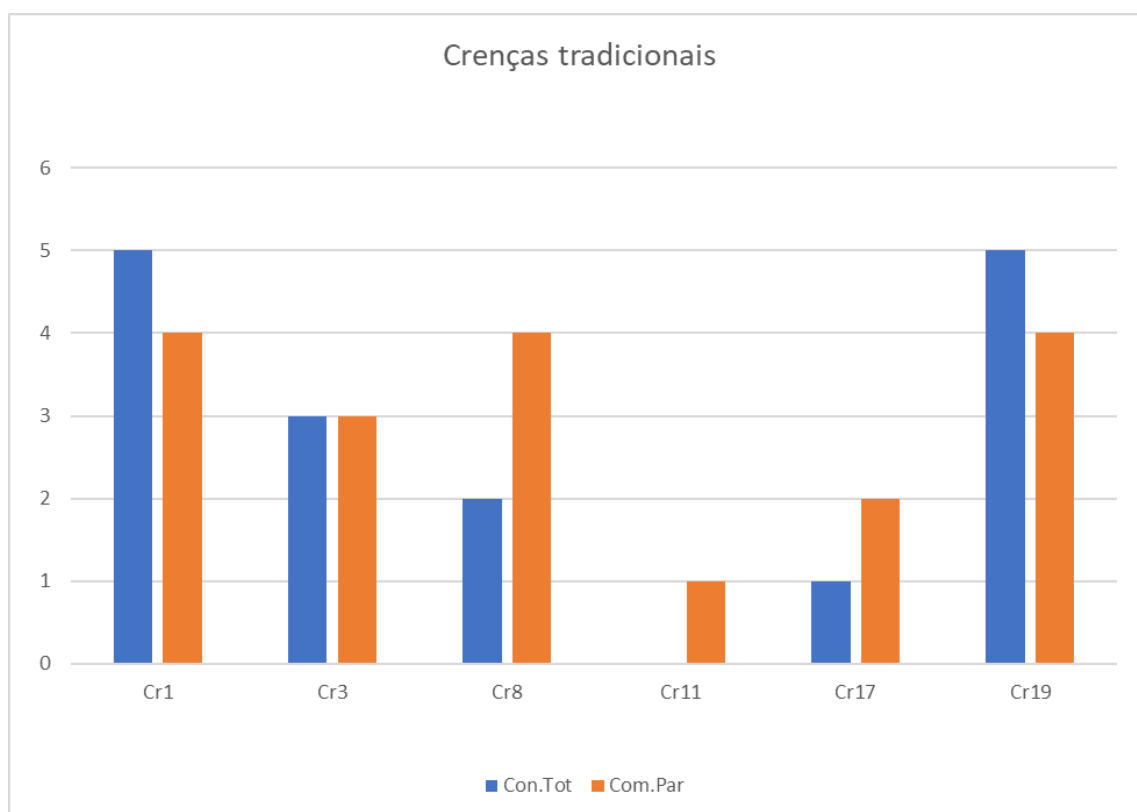
Como mostra o gráfico, todos os participantes, em algum nível, acreditam que apontar erros seja papel do professor de LI. Comparando os dados desta crença, com sua oposição, a crença de número 18, “É função do professor elogiar o progresso do estudante”, é possível observar que os participantes ainda possuem uma visão mais tradicional do professor, como corretor dos erros dos estudantes, pois esta teve mais adesão pelos participantes, chegando a ter uma concordância unânime sobre ela.

3.7 Tendência dos dados gerais

Ao analisar as crenças sobre o papel do professor apresentadas pelos estudantes, de um modo geral, é possível observar que os participantes concordam tanto com crenças situadas como ativas quanto com as tradicionais, o que mostra uma

ambiguidade/incerteza sobre o papel do professor. Para tentar analisar se existe uma preferência dos participantes sobre esta divisão das crenças, apresento dois gráficos que mostram as preferências dos participantes entre as crenças situadas como tradicionais e ativa/crítica por meio de suas concordâncias totais e parciais.

Gráfico 16- Número de concordância com as crenças situadas como tradicionais



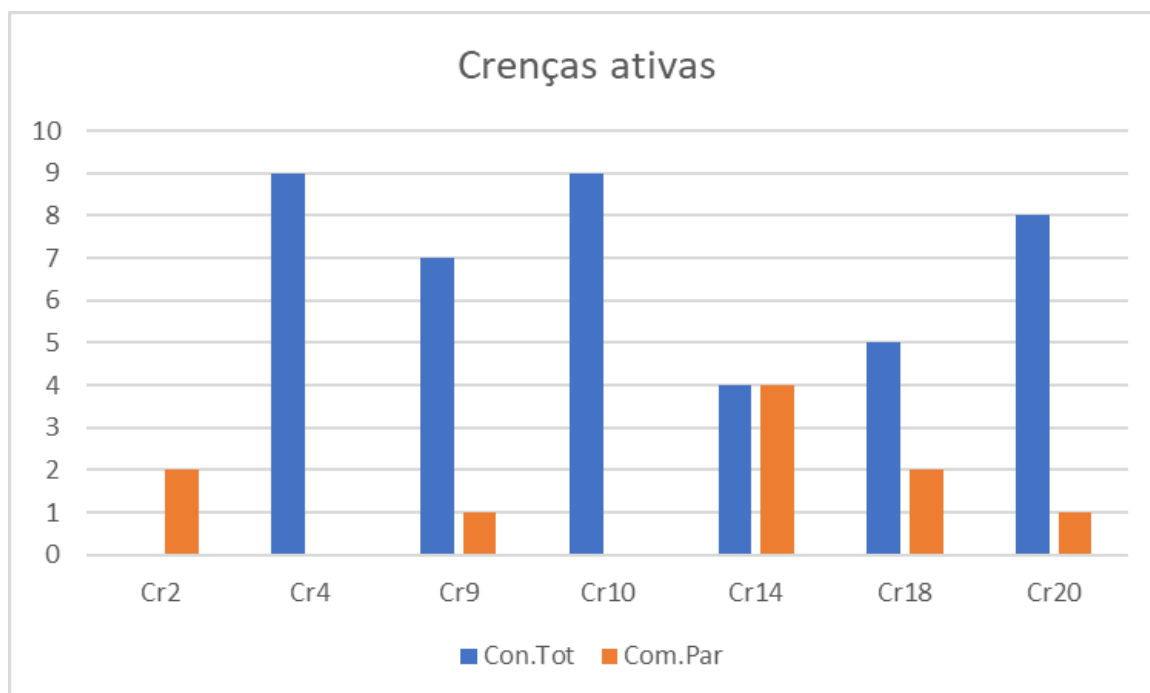
Fonte: Autoria própria (2023)

Uma possível explicação para a concordância em grande número com as crenças situadas como tradicionais está na influência do método tradicional utilizado nas escolas brasileiras, centralizada no professor como detentor do conhecimento (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). As crenças, como afirma Barcelos e Kalaja (2003) são formadas por meio de nossas experiências, e quando falamos de crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI há uma grande influência das experiências quando alunos de línguas (SILVA, 2011; GARBUIO, 2006; RICHARDSON, 1996; ALMEIDA FILHO, 2015). De acordo com Almeida Filho (2015) há uma tradição de ensinar e aprender línguas de determinada região, sociedade ou escola, que são aceitas pela sociedade. Essas tradições de ensinar “tem de se integrar de alguma forma às contribuições pessoais (da abordagem) do professor” (ALMEIDA

FILHO, 2015, p.19). Isto é, a abordagem do professor, a qual inclui o papel do aluno e do professor, é marcada por uma tradição de ensinar e aprender línguas.

Corroboro com a ideia de que a educação básica brasileira é marcada pelo ensino tradicional, em uma sociedade caracterizada pelo paternalismo, idealizada e centrada no professor, traçando uma tradição em que o professor guia as aulas e o aluno ajusta-se a ele (CAMAGNANI, 1993 apud Bracelos, 1999). E, porque as crenças de alunos são formadas enquanto estudantes de línguas, é possível afirmar que as crenças dos participantes sobre o papel do professor são vistas como tradicionais pois eles receberam essa educação ainda na educação básica e trazem para a universidade tais crenças.

Gráfico 17- Número de concordância com as crenças situadas como ativas/críticas



Fonte: Autoria própria (2023)

Apesar disso, como mostram os gráficos, os participantes da pesquisa concordaram totalmente com mais crenças ativas/críticas do que tradicionais. Mesmo que haja uma grande concordância com as crenças tradicionais, os participantes demonstraram mais certeza, concordando totalmente, com crenças ativas/críticas. Além disso, sobre as crenças tradicionais, pode-se notar que houve maior discordância entre opiniões, não havendo nem uma concordância unânime entre elas,

enquanto isso as crenças ativas/críticas os alunos possuíam mais certeza, concordando unanimemente com elas.

Podemos assim inferir que os alunos iniciantes do curso de Letras ainda possuem crenças enraizadas sobre o papel do professor como detentor e transmissor do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, possuem uma visão mais crítica sobre ele, sobre seu papel formador, afetivo, crítico e dialógico, corroborando com os conceitos da MA e Pedagogia Crítica. Deste modo, os alunos iniciantes do curso de Letras podem ter dificuldades no ensino e aprendizado autônomo, mas, como futuros professores, podem ser mais críticos sobre sua atuação em sala, oportunizando os alunos na construção de seu conhecimento e proporcionando um ambiente acolhedor e dialógico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, propus analisar as crenças de alunos iniciantes do curso de Letras sobre o papel do professor de LI no contexto de ensino superior. As crenças de professores em formação são importantes para compreendermos o processo de ensino-aprendizagem, pois possuem influência direta nas ações que professores e estudantes de LI possuem em aula de línguas. Assim, esta pesquisa, ao investigar e analisar as crenças dos estudantes iniciantes do curso sobre o viés da educação tradicional e da MA e Pedagogia Crítica, traz reflexões sobre como estes veem o papel do professor e o processo de ensino-aprendizagem, além de causar reflexão em seus participantes sobre suas próprias crenças.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais extensa. Inicialmente a pesquisa abrangeu o papel do professor e estudante de LI, feita por meio das abordagens normativa e metacognitiva, composta por dois inventários de crenças e duas perguntas abertas sobre os papéis destes agentes (APÊNDICE A). Mas devido a extensividade da pesquisa resolveu-se focar apenas na análise do inventário de crenças sobre o papel do professor. Por meio do inventário de crença pode-se estabelecer diversos temas em relação ao papel do professor. A pesquisa distribuída a 9 alunos iniciantes do curso de Letras da faculdade UTFPR traziam crenças sobre a importância, relação afetiva, funções, criticidade e pronúncia do professor de LI, o que possibilitou uma reflexão sobre diferentes aspectos relacionados a este agente e a autonomia.

Com a análise das crenças podemos observar que os participantes concordam com crenças situadas como ativas/críticas e tradicionais, o que mostra uma incerteza sobre o papel do professor. Ampliando a análise, podemos observar que ocorreram mais concordâncias totais com as crenças situadas como ativas/críticas. Assim, os alunos iniciantes do curso de Letras ainda possuem crenças enraizadas sobre o papel do professor como detentor e transmissor do conhecimento, possivelmente devido às suas experiências ainda como estudantes de línguas na educação básica caracterizada pelo ensino tradicional, as quais podem ser um empecilho para o ensino autônomo. Mas ao mesmo tempo os participantes são críticos sobre seu papel formador, afetivo, crítico e dialógico.

É importante ressaltar que esta pesquisa possui suas limitações, principalmente a limitação de tempo. Por ter optado por analisar as crenças de modo

quantitativo e não qualitativo, pode-se analisar apenas a preferência dos participantes sobre alguns temas com relação ao papel do professor. Apesar disso, espera-se que a pesquisa tenha contribuído para a reflexão dos participantes sobre suas crenças e para futuras pesquisas sobre crenças de professores em formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. ed. 8. São Paulo: Pontes, 2015.

ARAGÃO, Rodrigo. C.; CAJAZEIRA, Roselma. V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 109-133, 2017.

ARAGÃO, Rodrigo. Beliefs and emotions in foreign language learning. **ScienceDirect**, V. 39, n. 3, p. 302-313, setembro, 2011.

BARCELOS, Ana Maria. Por que eu ensino como ensino? crenças de professores de LE em formação sobre o uso das TDIC e suas práticas em sala de aula. **Pensares em Revista**, São Gonçalo- RJ, n. 23, p.227-249, 2021.

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

BARCELOS, Ana Maria. 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. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p.15-41, 2006.

BARCELOS, Ana Maria. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. **Rev. Brasileira de linguística aplicada**. V.1, n.1, p.71-92, 2001.

BARCELOS, Ana Maria. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem e Ensino, v 9, n 2, p. 145-175, 2006.

BARCELOS, Ana Maria. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, José. C.P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Pontes: São Paulo, p.157-184, 1999.

BARCELOS, Ana Maria. Researching beliefs about SLA: A critical review. In: BARCELOS, Ana Maria; KALAJA, Paula. **Beliefs about SLA: New research approaches**. Education Linguistics: 2003

BARCELOS, Ana Maria; KALAJA, Paula. **Beliefs about SLA: New research approaches**. Springer, Education Linguistics, V.7, 2003.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 14 de outubro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BORGES, Tiago S; ALENCAR, Gidéia. **Metodologia ativas na promoção da formação Crítica do estudante**: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em revista: ano 03, nº04, p.119-143, jul/ago, 2014.

DIESEL, Aline, BALDEZ, Alda Leila, MARTINS, Silvana N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino**: uma abordagem teórica. Rio Grande do Sul: Rev. Thema v.14, n. 1, p.268-288, 2017. Disponível em:<<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>>. Acesso em: 26 de maio de 2022.

ERNEST, P. **The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher**: A model. Journal of Education for Teaching, v. 15, p. 13-34, 1989.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 61° ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 81^a.Rio de Janeiro: Paz e terra, 2022.

GARBUIO. Luciene M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, Ana Maria F; ABRAHÃO, Maria H. **Crenças e Ensino de crenças de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 87-104, 2006.

GIROUX, Henry. **Pedagogia crítica, Paulo Freire, e a coragem para ser político**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 296- 306 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27356>. Acesso em: 14 de outubro de 2022.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação**: entrevista com Henry Giroux. Entrevista concedida a SILVA, Maria V; CAMPOS, Maria V.M. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 47, 2021.

GOODMAN, J. **Constructing a practical philosophy of teaching**: A study of preservice teachers' professional perspectives. Teaching & Teacher Education, v. 4, p. 121- 137, 1988.

MARTINS, Ana Maria. S. G. F. **Crenças de acadêmicos de letras sobre a pronúncia de língua inglesa a partir da metáfora conceitual** – lentes que revelam um paradoxo. Paraná, 2020. Tese (doutorado em letras)- Universidade federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

NESPOR, J. **The role of beliefs in the practice of teaching**. Journal of Curriculum Studies, v. 19, 317-332, 1987.

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

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

ROKEACH, Milton. **Beliefs, attitudes, and values**: A theory of organization and change. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SILVA. Kleber A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Pontos e contra pontos. In: SILVA, K. A. (Org) **Crenças, discursos & linguagem** – Volume II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SILVA. Kleber 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. Kleber. A. **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.

APÊNDICE A - Questionário da pesquisa

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pesquisa de crenças sobre o papel do professor e do estudante de língua inglesa no contexto do ensino superior

INSTRUÇÃO: Leia atentamente as crenças dos itens A e B e marque a opção (apenas uma) que reflete sua opinião a respeito das mesmas.

A) Crenças sobre o papel do professor.

CRENÇAS	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Neutro/sem opinião	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
1. Na aquisição de uma nova língua o papel do professor é fundamental/imprescindível.					
2. Na aquisição de uma nova língua o papel do professor é dispensável.					
3. O professor é responsável pela aprendizagem do estudante.					
4. O professor é responsável por guiar o estudante na construção do conhecimento.					
5. No ensino superior, o professor necessita utilizar de provas ou trabalhos para avaliar os estudantes.					
6. O professor de LI precisa focar na repetição para a memorização.					
7. A tradução da língua alvo é uma ferramenta útil que o professor de LI pode se apoiar.					
8. O professor de LI tem que ter a pronúncia mais perto possível de um falante nativo que fale uma variante de prestígio.					

9. O professor de LI deve ser afetuoso na sua prática pedagógica.					
10. O professor deve prover um ambiente favorável à expressão de diversidade de ideias.					
11. O professor não deve prover apoio psicológico ao estudante no desenvolvimento da LI.					
12. Professores universitários que fazem uso de slides com citações de teóricos trazem informações mais confiáveis.					
13. É função do professor trazer áudios para exercícios de compreensão auditiva.					
14. Ser professor universitário de LI é propor atividades de reflexão, de opinião e de crítica.					
15. O professor de LI necessita focar em tópicos de gramática.					
16. Professor é um profissional que auxilia na formação do aluno enquanto ser humano e cidadão.					
17. Cobrar a realização de atividades extraclases é papel do professor.					
18. É função do professor elogiar o progresso do estudante.					
19. É função do professor apontar os erros dos estudantes.					
20. Professor e estudante crescem juntos no processo de ensino-aprendizagem.					

B) Crenças sobre o papel do estudante.

Pergunta	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Neutro/sem opinião	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
1. O estudante deve buscar meios de contato com a língua, como por exemplo, assistir vídeos, filmes ou ouvir músicas em inglês.					
2. No processo de aprendizagem não é necessário que o estudante seja ativo verbalmente.					
3. O estudante de LI é receptor das informações em sala de aula					
4. É importante que o estudante faça regularmente uma autoavaliação do seu progresso de aprendizagem de LI.					
5. Para sanar suas dúvidas o estudante de LI deve buscar ajuda do professor.					
6. A participação dos alunos nas aulas de LI é importante .					
7. O livro didático é material essencial para a aprendizagem do estudante.					
8. O estudante possui papel ativo na construção do seu conhecimento.					

9. Os estudantes com mais conhecimento de LI devem trabalhar colaborativamente com os estudantes com mais dificuldade.					
10. É função do estudante buscar meios para superar suas dificuldades de aprendizado.					
11. Conversar com colegas e amigos em inglês para exercitar a fala faz parte da aprendizagem do estudante.					
12. O estudante de LI precisa praticar a língua em variados contextos fora de sala de aula.					
13. É papel do estudante envolver-se ativamente no processo de aprendizagem.					
14. É papel do estudante ler todo o material fornecido pelo professor.					
15. O estudante deve estar sempre atento às explicações do professor para compreender melhor os conceitos abordados.					
16. As experiências extra-classe do estudante fazem parte da sua construção de conhecimento.					
17. O saber é transmitido do professor para o estudante.					

18. O estudante deve se adaptar à metodologia empregada pelo professor.					
19. O estudante deve se posicionar criticamente em relação às escolhas metodológicas do professor.					
20. O estudante deve buscar desenvolver sua formação integral, como cidadão, durante as aulas de LI na universidade.					

INSTRUÇÕES: Leia atentamente a pergunta e responda com maior detalhamento possível.

C) Qual é o papel do professor de inglês no curso superior de licenciatura em Letras?

D) Qual é o papel do aluno de inglês no curso superior de licenciatura em Letras?
