

CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO- APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

MULIK, Kátia Bruginski - PUCPR
katiamulik@yahoo.com.br

Área Temática: Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

Estudar as crenças de professores em formação sobre o ensino-aprendizado de língua estrangeira (doravante LE) é de extrema relevância, já que isso possibilita que professores do curso de Letras conheçam as crenças de seus alunos e possam influenciá-los a refletir sobre elas. Esse estudo teve por objetivo a identificação das crenças trazidas pelos formandos de Letras da PUC-PR sobre o ensino-aprendizado de LE. Para isso, foi entregue aos alunos um questionário (BALLI) que faz um inventário sobre crenças distribuídas em cinco categorias: 1) aptidão de língua estrangeira; 2) dificuldade de aprendizagem; 3) natureza de aprendizagem; 4) aprendizagem e estratégias de comunicação e 5) motivação. Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram alunos dos últimos períodos dos cursos de Letras distribuídos nas licenciaturas duplas e simples de LE totalizando 32 pessoas. Esta pesquisa teve por base teórica os estudos de Horwitz (1987), Barcelos (2001/2006), Kudiess (2005), Sadalla (1998) entre outros. Os resultados obtidos revelam que a maioria dos alunos possui crenças como: “CDs e DVDs podem auxiliar no processo de ensino-aprendizado de LE” (97%); “Saber uma LE facilita na comunicação e interação com outros povos” (97%); “Se eu aprender uma LE terei mais chances de conseguir um bom emprego” (93%) e “a universidade não é o melhor lugar para se aprender uma LE” (93%) entre outras. Algumas das crenças diagnosticadas podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, no entanto algumas podem se tornar um empecilho para o mesmo. As crenças devem ser alvo de reflexão dentro dos cursos de Letras, pois têm total influência no aprendizado, nas práticas e metodologias.

Palavras-chave: Crenças. Ensino de língua estrangeira. Curso de Letras. Formação de professores.

Introdução

Na área da Linguística Aplicada, a temática “crenças no ensino-aprendizado de língua estrangeira” (doravante LE) tem sido alvo de pesquisas tanto no Brasil como no exterior. Tais estudos envolvem aspectos relacionados à visão de língua e linguagem, ensino, aprendizado dentre outros. A importância de se estudar crenças está ligada ao fato de que elas são

¹ Esse artigo é fruto do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) apresentado ao curso de Licenciatura em Letras- Inglês da PUC-PR.

refletidas nas ações e metodologias utilizadas pelo professor na sala de aula, assim como nas estratégias utilizadas pelos alunos em seu aprendizado.

Os resultados deste estudo trazem algumas contribuições às futuras pesquisas em Lingüística Aplicada, ao ensino de LE e aos professores e acadêmicos de Letras, pois promove a reflexão sobre seus papéis e suas atitudes diante do processo de ensino-aprendizado. Estudos sobre crenças em formação inicial também interessam as instituições de ensino superior responsáveis na formação de profissionais, pois terão oportunidade de proporcionar maiores reflexões acerca do tema dentro da graduação, fazendo a desmistificação ou cristalização das crenças, formando profissionais críticos e reflexivos acerca da sua profissão.

Conceituando crenças

Definir o termo crenças não é tarefa fácil. Estudiosos de diversas áreas do conhecimento como: Psicologia Cognitiva e Educacional, Filosofia, Sociologia, Educação e Lingüística Aplicada postularam seus conceitos e, em uma visão mais popular, pode-se defini-las como opiniões que alunos e professores têm acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Herbert Puchta² (1999) concebe crenças como filtros de realidade, nossas crenças movem nossas ações e acaba sendo difícil separar uma da outra. Elas fazem com que interpretemos os eventos a partir da perspectiva do que acreditamos. Nossas objeções acabam se tornando uma confirmação de nossas crenças. Negamos o que não acreditamos, dessa forma nossa realidade é filtrada e construída a partir daquilo que cremos.

Já para Sadalla (1998, p.34), “as crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade, mas sim vão sendo construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade”.

Tanto Puchta quanto Sadalla acreditam que nossas crenças constroem nossa realidade. Sadalla traz um elemento importante para reflexão, que é a questão das *experiências*. Não é apenas o que acreditamos que acaba construindo nossa realidade, mas também nossas experiências. Para essa autora, há uma interação entre crença e experiência.

² Essa citação pertence a um artigo/workshop de Sara Walker publicado no anal do **BRAZ-TESOL** 7th edition National Convention 2000 intitulado “What I believe and How I teach”

Silva (2005, p.78) também menciona a questão da experiência: “as crenças seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas, (re)construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula”.

Portanto, pode-se considerar as crenças como verdades que tanto podem ser individuais ou coletivas, construídas no âmbito social. Essas “verdades” servirão como condutoras da ação do indivíduo, influenciando não somente sua ação como também a de outrem.

Barcelos (2006) entende as crenças como uma forma de pensamento. Assim como Putchá e Sadalla, a autora avalia as crenças como construções da realidade, maneiras de perceber o mundo e seus fenômenos. Como Sadalla, Barcelos acredita que as crenças são co-construídas em nossas experiências, resultantes de um processo de interação e (re)significação. Assim como Silva, para Barcelos, as crenças são construídas socialmente, mas também *individualmente*, sendo *dinâmicas, contextuais e paradoxais*. Elas são *dinâmicas* e *contextuais* por se modificarem através de um período de tempo ou até mesmo dentro de uma situação. Crenças são *paradoxais* por serem amplamente influentes no processo de ensino-aprendizagem. Elas podem funcionar como obstáculos, impedindo que o aprendizado aconteça.

Para Kudiess (2005, p.43), “a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino”. As crenças e os valores dos professores formam sua “cultura de ensinar”. Assim, as atitudes do professor em sala de aula são resultados de suas crenças e acabam se transformando em um tipo de “cultura” adotado e aplicado no ensino. A autora ainda coloca que “as crenças afetam a tomada de decisão do professor, influenciam a forma de planejar, as decisões curriculares e de ensino”.

As crenças podem ser consideradas como idéias daquilo que ainda não temos conhecimento, do que desconhecemos, como propõe Dewey (1993 apud BARCELOS, 2004): “Crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro”.

Dewey mostra que nossas crenças não estão prontas e acabadas, mas dependem da situação em que vivemos, ou seja, ao se ter conhecimento do que antes era desconhecido, pode ocorrer que essas crenças sejam desmistificadas, ou ainda, substituídas por outras.

Assim como Sadalla, Puchta e Kuddies, Dewey acredita que nossas crenças movem nossas ações.

Horwitz (1988) defende que não é algo simples a desmistificação das crenças, mas que é possível criar uma consciência sobre elas. Mesmo porque, elas podem se tornar um impedimento para o aprendizado bem sucedido. Aí entra o papel do professor de fazer com que seus alunos reflitam sobre tais aspectos.

A autora ainda argumenta que é papel do professor fazer com que as crenças sejam reforçadas (no caso de serem positivas para o processo de aprendizagem) ou desmistificadas. Dessa forma, percebe-se a grande relevância do ensino reflexivo. Se o professor reflete sobre suas crenças e suas ações, provavelmente fará com que seus alunos reflitam sobre o que pode ajudar ou atrapalhar o aprendizado da LE.

Barcelos (2004) ressalta a importância de se estudar crenças sustentando que elas exercem papel fundamental no processo de formação de professores. A autora diz que “as crenças podem atuar como lentes através das quais os alunos interpretam as novas informações recebidas durante sua formação”. Isso mostra a importância de os professores estarem conscientes de suas crenças, pois elas afetam diretamente suas ações na sala de aula. É somente por meio da prática reflexiva que essa consciência será adquirida, levando o professor, a saber, explicar por que ensina como ensina.

Portanto, essa observação de Barcelos é essencial para o objetivo desta pesquisa. Como a autora mencionou, é somente por meio do ensino reflexivo que essas crenças poderão ser desmistificadas. Deve-se lembrar que, nesse contexto não é somente o professor que deve refletir sobre sua conduta, mas como agente do processo educativo, o aluno deve refletir sobre esses aspectos, pois afetam diretamente o aprendizado.

O professor de LE reflexivo

Como proposto por Horwitz é somente por meio do ensino reflexivo que pode ocorrer à desmistificação de crenças pode ocorrer. Para isso, é preciso que os futuros professores de LE adquiram consciência reflexiva dentro da graduação. Um bom professor de língua estrangeira não é aquele que domina a gramática, que sabe a pronúncia ou tem um excelente domínio do idioma em quaisquer outros aspectos. Na formação de profissionais competentes,

o caráter reflexivo torna-se a base para uma construção de identidade profissional transformadora, segundo estudos recentes de teóricos da educação.

Almeida Filho (2004) caracteriza o professor contemporâneo em três dimensões formadoras distintas. A primeira delas é o profissional que atende às exigências e expectativas correntes. Isso seria estar de acordo com os requisitos que um profissional necessita: formação específica na área com certificação de licenciado. A segunda, o professor que se auto-avalia. Seriam os profissionais abertos a pensar a profissão, que refletem sobre suas práticas e procuram soluções coerentes para os problemas relacionados a ela. A terceira dimensão diz respeito ao profissional chamado a ensinar sob o signo pós-estruturalista da abordagem comunicacional, que trata a língua como instrumento de comunicação, dando a possibilidade de os alunos se tornarem capazes de interagir como acontece em situações reais. Esse tipo de profissional foca sua aula no ato comunicativo e não apenas em aspectos gramaticais.

McNiff (1988 apud FERREIRA, 2001) sugere a *pesquisa-ação* como ferramenta para a reflexão da prática, permitindo ao professor: 1) envolver-se total e completamente com sua própria prática; 2) tornar-se mais profissional e capacitado; 3) encontrar justificativas “racionais para o que está fazendo”. Na *pesquisa-ação*, o professor pesquisa a sala de aula com o auxílio do aluno. Adotando essa prática, o professor trará inúmeros benefícios a seus alunos, deixando de entendê-los como seres passivos, domesticados e tipificados. Assim, o aluno passa a ser compreendido como indivíduo ativo, reflexivo e crítico; como ser atuante no processo de construção do conhecimento e no processo interacional em sala de aula. A *pesquisa-ação* vem ratificar a necessidade de (1) se compreender o aluno como um indivíduo reflexivo; e (2) se fazer ouvir a voz desse aluno, mesmo porque não só convida, mas o envolve no processo investigativo, de maneira atuante, participativa e cooperativa.

Para o profissional em formação a *pesquisa-ação* pode ser um excelente instrumento diante da prática do estágio supervisionado. O licenciado terá a oportunidade de melhor analisar e entender sua prática, bem como o papel dos seus alunos e inclusive seu próprio processo de formação. Ainda nesse contexto, o profissional em formação poderá analisar suas dificuldades, suas dúvidas, seus problemas e demais elementos envolvidos na ação docente, a fim de melhor compreender e lidar com eles.

Gimenez (1999, p.138) também sugere algumas estratégias para que o professor de LE reflita sobre sua prática. Dentro de suas sugestões estão: 1) a experiência do aprendizado

de uma nova LE. Ao experimentar o processo de aprendizado de uma nova LE, o professor terá a chance de lembrar sobre os aspectos e as dificuldades que essa experiência acarreta, assim deixará explícitas suas próprias crenças sobre o aprendizado de LE; 2) lembrar experiências passadas. Todo professor de LE também foi um aprendiz, nesse sentido, também passou por dificuldades tal como passam seus alunos. Ao lembrar suas experiências com o aprendizado de LE, o professor pode auxiliar seus alunos na reformulação de estratégias de aprendizagem mais eficazes com base nas suas próprias experiências com a LE.

Essa capacidade de refletir sobre a prática é essencial para qualquer profissional, ainda mais para professores, pois têm influência direta sobre seus alunos. “A reflexão só emerge na vida de um professor quando há abertura para entendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e formação” (cf. DUTRA e MELLO 2004, p.31). A formação completa de um professor não acontece somente durante a graduação, é um processo contínuo assim como a aprendizagem de uma LE.

Instrumento de pesquisa

O instrumento utilizado nessa pesquisa foi o questionário BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), desenvolvido por Horwitz, uma das pioneiras na área de pesquisa sobre crenças no ensino-aprendizado. Criado no ano de 1985, o questionário continua sendo utilizado em pesquisas até recentemente (cf. ALTAN, 2006 e SILVA, 2006). O BALLI faz um inventário das crenças subdividindo-as em cinco categorias: 1 - Aptidão de língua estrangeira; 2 - Dificuldades de aprendizagem; 3 - Aprendizagem e estratégias de comunicação; 4 - Natureza da aprendizagem na língua e 5 – Motivação.

O BALLI foi desenvolvido para conhecer as variedades e opiniões de alunos em relação ao ensino-aprendizado de LE. As respostas do questionário são do tipo *Likert-scale* variando de 1 a 5. A representação numérica segue essa ordem: 1) concordo plenamente; 2) concordo; 3) não sei opinar; 4) discordo e 5) discordo totalmente. Os sujeitos participantes devem ler cada questão e indicar a resposta na escala (1 a 5). Não há alternativa certa ou errada, pois o objetivo do uso do questionário não é classificar as respostas obtidas nesse sentido, mas sim discutir os impactos que essas podem ter no processo de ensino-aprendizagem.

Sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram alunos dos últimos períodos dos cursos de Letras da PUC-PR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná). Para uma melhor amostragem e possíveis comparações, foram utilizados sujeitos das turmas do 7^o período de Letras Português-Inglês (13), 7^o período de Letras-Inglês (9) e 8^o período Letras Português-Inglês (10), totalizado 32 participantes. O motivo da escolha desses sujeitos foi devido ao fato de serem alunos que estão entrando (ou já atuam) no mercado de trabalho, tendo em vista que esse grupo seletivo de sujeitos é o que mais se enquadra para o cumprimento do objetivo geral dessa pesquisa: identificar as crenças dos formandos em Letras da PUC-PR em relação ao ensino-aprendizado de LE.

Os participantes da pesquisa se inserem num curso tendo em comum o aprendizado de LE: inglês. Os conteúdos relativos à língua e suas literaturas são ministrados na mesma. O curso também conta com programas de prática profissional e estágios supervisionados. Ao término do curso, os profissionais terão opções de atuar como revisores de texto, tradutores, professores e críticos literários. O grupo de sujeitos encontra-se representado no gráfico abaixo.

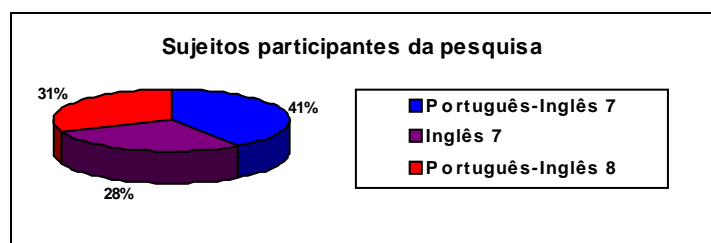


GRÁFICO 1: Sujeitos participantes da pesquisa

Metodologia na investigação de crenças

Barcelos (2001) divide a metodologia de pesquisas sobre crenças em Lingüística aplicada em três abordagens: *normativa*, *metacognitiva* e *contextual*.

Os estudos, na abordagem normativa, geralmente descrevem e classificam os tipos de crenças que os aprendizes apresentam como opiniões que os alunos possuem sobre aprendizagem de línguas tendo total influência sobre sua abordagem de tratar o ensino. Dentro desses estudos não se investiga a ação, ela é apenas sugerida.

Os estudos agrupados na abordagem metacognitiva incluem entrevistas semi-estruturadas e auto-relatos assim como, questionários semi-estruturados com questões abertas. O pressuposto nessa abordagem é a definição de crenças como conhecimento metacognitivo, daí o nome. Esses instrumentos auxiliam os entrevistados a refletirem sobre o que fazem e a desenvolverem seu potencial para aprendizagem.

Na abordagem contextual não se utilizam questionários. As crenças são investigadas por meio de observações de sala de aula, analisando o contexto onde alunos e professores atuam, daí o nome da abordagem. Dentro dessa abordagem, as crenças são caracterizadas como dependentes do contexto. A relação entre crenças e ação aqui não é apenas sugerida, mas investigada dentro do contexto específico, onde professor e aluno(s) estão inseridos e onde acontece grande parte do processo de ensino-aprendizagem.

Ao observar as características das abordagens descritas, verifica-se que elas apresentam pontos positivos e negativos. Não há possibilidade de afirmar que existe uma abordagem correta para o estudo de crenças. A escolha da abordagem mais adequada a cada pesquisa é feita mediante os objetivos e ao tempo disponível para sua realização. Devido a esses fatores, optou-se pela adoção da abordagem normativa. Essa pesquisa apresenta suas limitações, pois teve cunho mais quantitativo do que qualitativo.

Análise dos dados

Devido a extensividade desse estudo, resolvemos apresentar apenas as crenças que obtiveram maior percentual. A análise dos dados não será realizada seguindo ordem de categorias, conforme foi apresentado no estudo completo, apenas mencionaremos que categoria pertence à questão analisada.

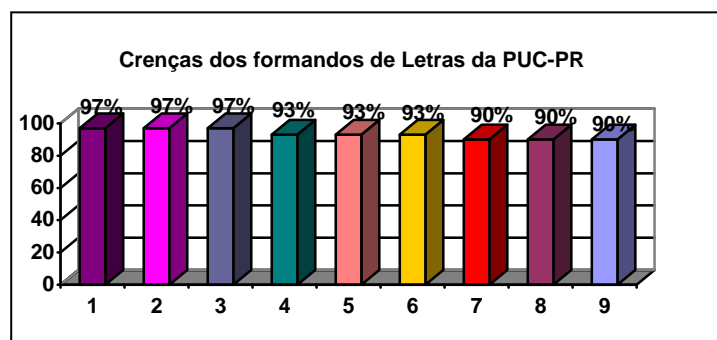


GRÁFICO 2 – Resultados obtidos na aplicação do questionário

Tabela 1 - Resultados obtidos na aplicação do questionário

RESULTADOS DAS CRENÇAS OBTIDAS NA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	TOTAL %
1- CDs e DVDs podem auxiliar no processo de ensino-aprendizado de LE	97%
2- Saber uma LE facilita na comunicação e interação com outros povos	97%
3- Você não deve dizer nada na LE até saber dizer corretamente	97%
4- Se eu aprender uma LE terei mais chances de conseguir um bom emprego	93%
5- O melhor lugar para aprender uma LE não é na universidade	93%
6- Aprender LE exige força de vontade	93%
7- Qualquer pessoa pode aprender uma LE	90%
8- Saber uma LE facilita no acesso as literaturas da língua aprendida	90%
9- Quando não sei uma palavra tento assimilar pelo contexto	90%

Uma das crenças que obtiveram maior percentual nesse estudo, foi a que afirma que “CDs e DVDs podem auxiliar no processo de ensino-aprendizado de LE”, pertencente a terceira categoria do questionário (Aprendizagem e estratégias de comunicação). Uma possível origem dessa crença está atrelada a visão de língua proposta pelo método Audiovisual (citado nas DCE –2006), em que novos recursos didáticos foram adotados para que houvesse melhorias no desenvolvimento do aprendizado. Esses recursos são de extrema importância, pois proporcionam o contato com LE em seu uso real. Filmes e músicas também podem ser elementos motivacionais no processo de ensino-aprendizado, preenchendo lacunas deixadas por um ensino focado apenas em leitura e escrita. É válido ressaltar que os futuros professores de LE precisam estar a par das novas tecnologias, pois elas podem ser de grande ajuda na aprendizagem, proporcionando maior interação na sala de aula e motivando os alunos a se interessarem em estudar a LE.

A crença “saber uma LE facilita na comunicação e interação com outros povos”, pertencente também a quinta categoria do questionário (Motivação), obteve 97% das respostas. Saber uma LE é como construir uma ponte entre culturas e povos diferentes. Isso precisa fazer parte das discussões entre professor e alunos nas aulas de LE. O professor ao trabalhar a língua em sua totalidade, mostrando não apenas seus aspectos lingüísticos (estruturais), mas também seu lado cultural, está proporcionando aos seus alunos, uma visão de mundo diversificada e uma melhor compreensão e interação com o outro. Esse tema também está vinculado as propostas dos documentos oficiais de ensino como diretrizes e PCNS.

A crença “Você não deve dizer nada na LE até saber dizer corretamente” pertencente a terceira categoria (Aprendizagem e estratégias de comunicação). Nessa crença, percebe-se que o erro é concebido como parte do processo de ensino-aprendizado. Isso mostra que

embora cometam erros, os acadêmicos não estão deixando de utilizar a língua. Essa concepção de aprendizado precisa fazer parte das práticas dos futuros professores de LE, para que compreendam melhor as dificuldades de seus alunos e possam oferecer estratégias de aprendizado eficientes.

Em relação a crença “se eu aprender uma LE terei mais chances de conseguir um bom emprego”, pertencente a quinta categoria (Motivação) que obteve 93% das respostas, é possível perceber que o aprendizado de LE pode estar atrelado a visão de língua como sinônimo de *status*. O conhecimento de LE não deve ser visto como objeto para a manutenção de classes dominantes, sendo essencial que os futuros professores de LE reflitam sobre essa noção de língua com seus alunos. Vale ressaltar que por ser de caráter motivacional, essa crença pode contribuir para o aprendizado.

A crença “o melhor lugar para aprender uma LE não é na universidade”, pertencente a quarta categoria (Aprendizagem e estratégias de comunicação), ficou com 93% das respostas dos participantes. Isso se torna preocupante, pois como estudantes de uma universidade e ao mesmo tempo de uma LE, os alunos se mostram insatisfeitos com o lugar onde estão aprendendo. Isso não tem relação nenhuma com a qualidade de ensino fornecida pela instituição, mas sim com a idealização que os alunos fizeram. Além disso, isso mostra que eles não estão inteiramente preocupados com a aprendizagem em si, mas com a obtenção do diploma, já que o aprendizado (segundo as respostas) de LE não acontece dentro da universidade.

Essa crença merece total atenção por parte das universidades, pois é preciso refletir sobre os fatores que podem estar causando tal “frustração” em relação ao aprendizado nesse ambiente. Os professores, assim como os demais envolvidos no processo, precisam repensar o papel que a LE tem dentro da graduação, quais são os objetivos pretendidos ao se estudar tal disciplina e quais as perspectivas que os alunos devem levar ao concluir o curso. Além disso, é inviável que alunos passem três a quatro anos estudando uma LE e sintam que o aprendizado não teve valor nenhum. Por isso é que a universidade deve refletir junto aos seus alunos, desde o início da graduação sobre tal crença, para que ao concluir o curso os alunos compreendam a complexidade do estudo de uma LE e o perigo que é idealizar um lugar de aprendizagem.

As crenças “aprender uma LE exige força de vontade” e “qualquer pessoa pode aprender uma LE”, com 93% e 90% das respostas, respectivamente, pertencentes a primeira

categoria (Aptidão de aprendizagem de LE) estão relacionadas. A visão de ensino de língua nessas duas crenças aponta para uma formação teórica com base nos conceitos de Piaget (citado nas DCE – 2006) em que a aprendizagem da língua depende da interação entre o organismo e o ambiente. Além disso, o indivíduo deve estar predisposto a aprender a língua, ou seja, motivado. A “força de vontade” também se encontra como condição para que o aprendizado aconteça. O professor de LE com essa visão, provavelmente direcionará suas aulas procurando saber quais estratégias podem facilitar na promoção dessa interação indivíduo/ambiente, fazendo seus alunos se sentirem motivados para aprender.

A crença “saber uma LE facilita no acesso às literaturas da língua aprendida”, pertencente a quinta categoria (Motivação) obteve 90% das respostas. A literatura é um aspecto importante no ensino de LE, pois aprender uma LE é muito mais que a decodificação de códigos lingüísticos (PCNs, 2004; PCN+, 2002 e OCNEM, 2006). O professor de LE precisa ir além da visão comunicativa e permitir ao aluno o acesso ao contexto cultural, do qual a literatura faz parte. É preciso mostrar ao aluno que a língua não está separada da cultura, pois ela identifica um grupo social e marca o que é produzido por ele. A literatura é a representação da sociedade. O vínculo entre o ensino de LE e a literatura da respectiva língua pode ser um fator motivacional no ensino, trazendo maior criticidade ao aluno e ampliando sua visão de mundo.

Em relação a última crença “quando não sei uma palavra tento assimilar pelo contexto”, pertencente a terceira categoria (Aprendizagem e estratégias de comunicação) que obteve 90% das respostas, é possível afirmar que essa estratégia de comunicação é extremamente relevante, pois significados não decodificados não podem ser um impedimento para que uma leitura em LE seja realizada, por exemplo. O professor de LE pode mostrar a seus alunos que dentro de um contexto, não é necessário conhecer todos os significados de todas as palavras. O importante é apreender o sentido geral do texto, seja ele oral ou escrito. Essa visão de ensino também está presente nos OCNEM em que o desenvolvimento das habilidades lingüísticas e comunicativas precisa estar engajado a práticas contextualizadas.

A partir das respostas obtidas, é possível concluir que os egressos e futuros professores da LE formados pela PUC-PR, estão realmente preocupados com a questão cultural e acreditam que aprender uma LE é interagir com o outro e poder compreendê-lo não como diferente, mas como parte da construção de sua própria identidade cultural. Crenças como

essa ganham um caráter positivo nas aulas de LE. No entanto algumas crenças merecem uma maior discussão dentro do ambiente da universidade e na sala de aula de LE.

Considerações finais

Essa pesquisa teve como objetivo geral identificar as crenças dos formandos de Letras da PUC-PR em relação ao ensino-aprendizado de LE. Para isso, foi aplicado um questionário (BALLI adaptado), que faz um inventário sobre crenças distribuídas em cinco categorias para 32 participantes. Algumas dessas crenças podem auxiliar no processo de ensino aprendido, no entanto algumas podem ser um obstáculo para que esse não aconteça, além de veicularem ideologias que contribuem para que o conhecimento de LE seja instrumento de manutenção de classes dominantes. Devido a isso, verifica-se a importância de um estudo como esse, ao passo que alunos e professores precisam estar conscientes de suas próprias crenças.

Assim como toda pesquisa, esse estudo apresenta algumas limitações, pois teve cunho mais quantitativo do que qualitativo. Devido ao pouco tempo disponibilizado para sua realização, não foi possível elaborar um instrumento de pesquisa que investigasse crenças enfatizando a última perspectiva. Mas ela cumpre com seus objetivos. É claro que isso não significa estar isento de problemas ou falhas. O inventário (BALLI) utilizado mostrou-se eficaz, porém pode e deve ser adaptado para o aprimoramento de futuras pesquisas.

Optar pelo novo nem sempre é o caminho mais fácil. É como abandonar a velha estrada por onde sempre se seguiu e adentrar ao desconhecido, sem a certeza de chegar ao destino almejado. Porém, espera-se que o novo nos leve a um lugar que o velho caminho não atingiu. Isso nos faz refletir sobre como as crenças, parafraseando Dewey, nos dão segurança para enfrentar esse desconhecido, para agirmos diante do que sempre consideramos certo e que por vez foram questionados. Nossas crenças fazem parte do nosso *habitus* (Bourdieu, 1996), daquilo que aceitamos como verdadeiro e que agora faz parte da nossa realidade.

Há de se esperar que os futuros professores de LE tomem a decisão de enfrentar esse novo caminho, e que compreendam que a busca pelo conhecimento é eterna. A cada nova estrada, novas respostas irão surgir, assim como novos questionamentos irão aparecer. Espera-se que com esse estudo uma nova crença faça parte da visão do futuro professor de LE: de que o caminho é longo, que inúmeros obstáculos virão, mas que a recompensa é certa, pois ensinar é abrir horizontes e criar novas perspectivas para grandes mudanças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, vol 3, n.1, Brasília: UnB, 2004.

ALTAN, Mustapha. Beliefs about language of foreign language–major university students. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 31, n. 2, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. V.1.n.1. 2001

_____. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e Ensino**, v.7, n.1, 2004 (123-156).

_____. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas:Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira.**Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais em debate: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2004.

_____. Secretaria de Educação do Ensino Médio. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.

_____. Secretaria de Educação de Educação. Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a educação básica. Curitiba, PR: SEED, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüística: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996.

DUTRA, Deise Prina; MELLO, Heliana. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas:Pontes Editores, ArteLíngua, 2004

FERREIRA, Maria Aparecida Gomes. Aluno domesticado vs aluno reflexivo: a visão do licenciado sobre o papel do aluno em sua futura prática pedagógica. **Linguagem e Ensino**, vol.4 n.2, 2001 (107-122).

GIMENEZ, Telma. Reflective teacher and teacher education contributions from teaching training. **Linguagem e Ensino**, vol.2, n. 2, 1999 (129-143).

HORWITZ, Elaine K. The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. **The Modern Language Journal**,72, 1988.

KUDIESS, Elisabeth. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino**, vol. 8, n.2, 2005.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas: Alínea, 1998.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (inglês)**. UNICAMP, 2005.

WALKER, Sara. What I believe and how I teach. In: **BRAZ-TESOL 7th edition National Convention**. SP: Proceedings, 2000.