



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LÍNGUA INGLESA, SUAS LITERATURAS E
TRADUÇÃO
CURSO DE LETRAS - INGLÊS

ALLAN BRAGA CAVALCANTE

CRENÇAS DE DUAS PROFESSORAS SOBRE O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA E
DA LÍNGUA INGLESA NA SALA DE AULA DE INGLÊS NO BRASIL

FORTALEZA

2023

ALLAN BRAGA CAVALCANTE

CRENÇAS DE DUAS PROFESSORAS SOBRE O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA E DA
LÍNGUA INGLESA NA SALA DE AULA DE INGLÊS NO BRASIL

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras-Inglês do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras-Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Turolo da Silva.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C364c Cavalcante, Allan Braga.

Crenças de duas professoras sobre o papel da língua materna e da língua inglesa na sala de aula de inglês no Brasil / Allan Braga Cavalcante. – 2023.
30 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Letras (Inglês), Fortaleza, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Andréia Turolo da Silva.

1. Crenças. 2. Língua materna. 3. Língua inglesa. I. Título.

CDD 420

ALLAN BRAGA CAVALCANTE

CRENÇAS DE DUAS PROFESSORAS SOBRE O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA E DA
LÍNGUA INGLESA NA SALA DE AULA DE INGLÊS NO BRASIL

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Curso de Graduação em Letras-Inglês do
Centro de Humanidades da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciado em Letras-
Inglês.

Aprovado em: __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andréia Turolo da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Lídia Amélia de Barros Cardoso
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Diego Napoleão Viana Azevedo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio e incentivo.

À minha orientadora professora Andréia, pelas valiosas orientações e pela dedicação prestada desde o início do trabalho.

Às professoras entrevistadas, pelo tempo disponibilizado para a realização das entrevistas.

Aos professores participantes da banca examinadora professora Lídia e professor Diego, pela disponibilidade para avaliar este trabalho.

Aos colegas de turma do curso, pelas trocas de experiências e pelo incentivo.

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho foi investigar as crenças sobre a língua materna e a língua inglesa de duas professoras de inglês do ensino básico público brasileiro a partir de suas narrativas. Foi também objetivo desta pesquisa averiguar o pressuposto de que suas ações e decisões referentes a suas práticas pedagógicas são influenciadas por crenças construídas ao longo de sua formação e vivências. Também foram analisadas crenças acerca de como as entrevistadas se posicionam sobre aspectos relacionados à profissão de professor de língua inglesa. O referencial teórico se desdobra em duas breves discussões: a primeira é sobre como o termo “crenças” vem sendo definido em estudos no campo da Linguística Aplicada; e a segunda traz um sucinto levantamento de como a língua materna vem sendo abordada em métodos e abordagens no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Os dados analisados neste estudo foram obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas, nas quais as informantes foram questionadas sobre atributos, saberes e fazeres do professor ideal, ou o bom professor de inglês. Por fim, constatou-se que as entrevistadas não possuem crenças definidas quanto ao papel da língua materna no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Elas demonstraram inclinação para um uso cada vez mais reduzido dessa língua em sala de aula. Contudo, essa língua é a escolhida para a expressão de sentimentos e para debate de assuntos considerados polêmicos em sala de aula. É através dela que se estabelece e se mantém a relação entre alunos e professor, na qual este profissional deve ser, de acordo com a perspectiva das entrevistadas, cada vez mais empático e ciente do contexto social de seus alunos.

Palavras-chave: crenças; língua materna; língua inglesa.

ABSTRACT

The main objective of this paper was to investigate the beliefs about the mother tongue and the English language of two Brazilian public school English teachers by analyzing their narratives. It was also the objective of this research to investigate the assumption that their actions and decisions regarding their pedagogical practices are influenced by beliefs built throughout their education and experiences. Beliefs about the teachers' positions on aspects related to the English teaching profession were also analyzed. The theoretical framework unfolds into two brief discussions: the first is about how the term "beliefs" has been defined in studies in the field of Applied Linguistics; and the second brings a brief survey of how the mother tongue has been addressed in methods and approaches in the teaching-learning process of foreign languages. The data analyzed in this study were obtained from semi-structured interviews, in which the informants were asked about attributes, knowledge and duties of the ideal teacher, or the good English teacher. Finally, it was found that the teachers do not have definite beliefs regarding the role of the mother tongue in the teaching-learning process of a foreign language. They demonstrated an inclination towards an increasingly reduced use of that language in the classroom. However, this language is chosen for the expression of feelings and for the debate on subjects considered controversial in the classroom. It is through the mother tongue that the relationship between students and the teacher is established and maintained. In this relationship, the professional must be, according to the perspective of the teachers, increasingly empathetic and aware of the social context of their students.

Keywords: beliefs; mother tongue; English language.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	REFERENCIAL TEÓRICO	10
2.1	Estudos sobre Crenças	11
2.2	A língua materna nas abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira.....	13
3	METODOLOGIA	17
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	19
5	CONCLUSÕES	27
	REFERÊNCIAS	29

1 INTRODUÇÃO

Os desafios do processo de ensino de uma língua estrangeira são variados e por vezes complexos. Alguns deles chegam a passar despercebidos tanto durante o período de formação profissional como também depois de anos de experiência em sala de aula. O professor de língua estrangeira precisa sempre estar atento a eles não somente para atingir seus objetivos pedagógicos, mas também para o próprio desenvolvimento enquanto profissional.

Um dos desafios que se apresenta a um professor de língua estrangeira é o papel que a língua materna dos aprendizes tem no processo de ensino-aprendizagem. Algumas abordagens do ensino de línguas são mais rigorosas quanto ao uso da língua materna na sala de aula de língua estrangeira, que pressupõem que só a língua estrangeira deve ser usada. Outras são mais flexíveis, e até receptivas. Se esse profissional não seguir rigorosamente uma metodologia de ensino imposta pelas instituições nas quais atua, é ele próprio quem vai arbitrar essa questão. Dentre as abordagens que mais proporcionam essa autonomia aos professores, a abordagem comunicativa se destaca.

Esse processo decisório, contudo, se basearia em crenças que esse profissional construiu ao longo de sua formação e de suas experiências como aprendiz e como docente. O estudo dessas crenças se torna um campo importante, uma vez que proporciona ao indivíduo a possibilidade de realizar uma reflexão mais profunda sobre suas ações e decisões. É propiciado, nesse caso, ao professor uma oportunidade para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

O objetivo central deste trabalho é buscar quais são as crenças que duas professoras de língua inglesa do ensino básico público possuem sobre o papel da língua materna em sala de aula. A pesquisa busca revelar indícios de crenças que as professoras têm sobre o tema a partir de suas narrativas. É também objetivo desta pesquisa averiguar a hipótese de que as professoras refletem, em seus posicionamentos sobre suas abordagens de ensino e sobre aspectos inerentes à profissão de professor, crenças que foram construídas ao longo de suas vivências.

De modo objetivo, esta pesquisa tem como objetivo central buscar indícios das crenças que as professoras têm sobre o papel das línguas alvo e materna na sala de aula a partir de seus discursos. Dois objetivos específicos se desdobram desse objetivo geral: (i) buscar indícios das crenças que os professores têm sobre a língua inglesa a partir de seus discursos; e (ii) buscar indícios das crenças que os professores têm sobre a língua materna a

partir de seus discursos. Para alcançar esses objetivos, propomos as seguintes questões de pesquisa: (Geral) Quais são as crenças dos professores de língua estrangeira sobre o papel da língua materna em sala de aula? (i) Quais crenças podem ser evidenciadas nos discursos dos professores acerca da língua inglesa? (ii) Quais crenças podem ser evidenciadas nos discursos dos professores acerca da língua materna?

Nossos pressupostos teóricos são de que: (i) os professores refletem em suas práticas pedagógicas crenças que foram construídas através de suas experiências como aprendiz e durante seu período de formação profissional; (ii) as metodologias, métodos, abordagens e a concepção de aquisição/aprendizagem de língua inglesa são influenciados por crenças; e (iii) a língua materna é vista a partir de metodologias, métodos, abordagens que são influenciados por crenças.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: após esta introdução, trago uma fundamentação teórica com algumas definições propostas por pesquisadores sobre a definição do termo “crença” no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como essa problemática vem sendo apresentada nas abordagens e métodos de ensino. Em seguida, apresento uma análise de dados, na qual as narrativas das entrevistadas são exploradas com o objetivo de desvendar suas crenças sobre a temática central. Ao final, algumas considerações são feitas tendo em vista responder a questão central que norteia este trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para o referencial teórico deste trabalho, primeiramente discuto o conceito de crenças com base, principalmente, em Pajares (1992), Barcelos (2004), Silva (2007), Kumaravadilevu (2012) e Schutz, Hong e Francis (2020), buscando elaborar um breve resumo de como o conceito de crenças vem sendo discutido na Linguística Aplicada, com relevância para os estudos de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras.

A seguir, trago uma discussão sobre o papel da língua materna no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, focando a abordagem de ensino comunicativa. A escolha dessa abordagem é justificada não só por sua popularidade e aplicação cada vez mais difundida, mas também por ser uma abordagem na qual um estudo sobre crenças se torna viável por não preconizar métodos e técnicas prefixados e rígidos, oferecendo, assim, espaço para aplicações de práticas pedagógicas mais diversas.

2.1 Estudos sobre Crenças

Para atingir os objetivos desta pesquisa, é importante a conceituação do termo “crença”. Essa tarefa, contudo, não é de fácil realização, visto que muitos pesquisadores atribuem uma extensa gama de significados a ele no contexto de ensino e aprendizado.

Partindo do pressuposto de que não há uma definição única para o termo “crenças” na área de aprendizagem de línguas, Barcelos (2004) elenca diferentes termos e definições usados por pesquisadores para esse termo em seu estudo. A autora observa que essas definições de crença tendem a enfatizar principalmente a natureza da linguagem e do processo de aprendizagem de línguas. A autora também aponta a ênfase nos aspectos cultural e social das crenças, que são geralmente usadas como instrumento de interpretação de experiências individuais.

Assim como Barcelos (2004), Silva (2007) também faz uma revisão de literatura sobre os conceitos de crenças no ensino e aprendizagem que pesquisadores da Linguística Aplicada vêm dando a esse termo no contexto brasileiro. Após elencar algumas definições, o autor faz duas observações sobre elas: (i) em geral, professores e alunos são considerados em seu contexto social; e (ii) cada pessoa possui suas próprias crenças, sendo elas mutáveis e relacionadas às experiências pessoais e ao contexto sociocultural de cada indivíduo. Conclui suas observações afirmando que as crenças podem ser identificadas como individuais ou coletivas, além de serem intuitivas e quase sempre implícitas.

A definição de crença que este trabalho adota baseia-se principalmente na elaborada por Kumaravadilevu (2012, p. 60, tradução nossa), que afirma que “As crenças são consideradas a força motriz por trás das decisões que os indivíduos tomam ao longo de suas vidas”, ressaltando ainda que “O entendimento atual é que crenças são visões, proposições e convicções que um indivíduo possui, consciente ou inconscientemente, sobre a veracidade de algo.”

Ainda no campo de definição de crenças, é importante também considerar o que Pajares (1992, p. 309, tradução nossa) preconiza sobre o tema. Esse autor considera que

[As crenças] viajam disfarçadas e frequentemente sob pseudônimos - atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social, para nomear apenas alguns que podem ser encontrados na literatura.

Segundo Schutz, Hong e Francis (2020), o processo de internalização das crenças se inicia muito cedo nos indivíduos, através de suas experiências, principalmente do que os autores chamam de informações sensoriais. Essas crenças tendem a ser profundas e somente são alteradas quando o indivíduo se depara com novas ideias, experiências ou evidências que refutem as crenças até então enraizadas. O processo de validação dos novos dados se basearia, contudo, na interpretação do indivíduo possuidor da crença que está sendo testada. A mudança ou modificação de uma crença depende então da veracidade atribuída às novas circunstâncias.

Surge então o papel das representações mentais, que funcionariam como uma estrutura na qual as experiências inseridas no contexto sócio-histórico imediato são vistas e interpretadas. O conteúdo, a organização e o modo como as crenças são alteradas proporcionam a elas certa estabilidade e por vezes invisibilidade para quem as possui. (SCHUTZ; HONG; FRANCIS, 2020)

Pajares (1992), contudo, alerta que não é incomum que as crenças não sejam modificadas mesmo diante da lógica ou necessidade. Entretanto, a aparente rigidez seria necessária para o entendimento tanto do próprio indivíduo quanto dos demais, assim como para a adaptação ao mundo e ao seu lugar nele.

Apesar dessa aparente rigidez, as crenças de fato tendem a apresentar uma natureza dinâmica e mutável. Esse fato, de acordo com Schutz, Hong e Francis (2020, p. 32, tradução nossa), é importante, pois a possibilidade de mudança é necessária para a possibilidade de melhoria. Esses autores argumentam que esse processo está ligado ao processo de aprendizagem, uma vez que “[...] a aprendizagem pode ser considerada como um processo de desenvolvimento e revisão de crenças. Nesse sentido, para o aprendizado acontecer o sistema [de crenças] deve ser maleável”.

Diante da possibilidade de mudança e de como ela é fundamental para o aprimoramento de abordagens e técnicas de ensino, percebe-se a importância de estudos que tratem dessa temática, não somente no processo de ensino-aprendizagem, mas também na formação e desenvolvimento de professores. Barcelos (2007) acrescenta que a compreensão de crenças na formação do professor permite a esse profissional entender melhor suas escolhas e decisões, assim como a divergência entre teoria e prática. Entraria também nessa investigação a divergência entre as crenças dos responsáveis pela formação de professores e as dos próprios professores.

Em suma, o estudo de crenças vem demonstrando relevância tanto na formação como no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. Segundo Barcelos (2004), o interesse pelo estudo das crenças surgiu a partir de uma mudança de enfoque no campo da

LA: o foco na linguagem (produto) se deslocou para o processo, onde a participação do aprendiz ganha destaque. A figura do aprendiz traz, por sua vez, questionamentos e reflexões que impactam as abordagens de ensino de língua estrangeira. Barcelos (2004) defende que essa preocupação com o aprendiz encontrou espaço na abordagem comunicativa, pois ela se encarregaria de entender os conhecimentos e experiências prévias de aprendizes de línguas.

É importante também enfatizar que embora a abordagem comunicativa ofereça certa liberdade para a inserção de práticas pedagógicas possivelmente baseadas em suas crenças, o que facilita uma melhor observação e compreensão para um estudo sobre crenças, o próprio fato de escolher uma abordagem de ensino já reflete uma decisão supostamente baseada em um sistema de crenças construído pelo professor ao longo de sua vivência como aluno, bem como na sua formação e experiências como professor. O que precisa, no entanto, estar em foco são suas ações e decisões tanto em sala de aula quanto no processo de planejamento e avaliação.

2.2 A língua materna nas abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira

Embora exista uma estreita relação entre método e abordagem, há diferenças que necessitam ser evidenciadas para uma melhor compreensão nesse campo da linguística aplicada. Richards e Schmidt (2010, p. 30, tradução nossa) relacionam método à abordagem afirmando que esta seria formada por “Diferentes teorias sobre a natureza da linguagem e como as línguas são aprendidas [...]”, enquanto que os métodos seriam as “[...] diferentes maneiras de ensinar a língua [...]”. Para os autores, os métodos seriam implicados a partir das abordagens.

Larsen-Freeman e Anderson (2011) vão nesse sentido ao considerar “método” como um conjunto coerente de princípios que podem ser relacionados a técnicas e procedimentos. As autoras elencam os principais métodos de ensino de línguas, embora elas alertam que nem todos decorrem de uma abordagem mais ampla, e explicam qual o papel da língua materna em cada um deles. Eles podem ser observados no quadro 1.

Quadro 1 – O papel da língua materna nos métodos de ensino de língua estrangeira

Métodos	Papel da língua materna
Método da Gramática-Tradução	A língua nativa é a principal língua utilizada em sala de aula. É amplamente usada nos

		exercícios de tradução existentes nesse método.
Método Direto		A língua materna não deve ser usada em sala.
Método Audiolingual		A língua materna interfere no processo de aprendizagem, que busca o domínio da língua-alvo, sendo esta a principal língua utilizada nas aulas.
Método Silencioso		As percepções dos alunos são utilizadas em vez de tradução para esclarecer significados. A língua materna pode ser usada para instruções, <i>feedback</i> e como um recurso viável para o professor elaborar suas estratégias de ensino usando elementos da língua materna.
Sugestopedia		A tradução em diálogos pode ser usada. A língua nativa é utilizada em sala quando necessário, porém seu uso vai diminuindo à medida que o curso avança.
Aprendizagem (Humanística)	Comunitária	A língua nativa é usada para dar segurança aos aprendizes. É através dela que os aprendizes começam a desvendar a então desconhecida língua estrangeira (funcionaria como uma espécie de ponte). As orientações em sala e as sessões nas quais os alunos expressam suas emoções são realizadas na língua nativa.
Resposta Física Total		Esse método é geralmente introduzido no idioma nativo dos estudantes, porém seu uso é descontinuado em seguida. Os significados são dados através de movimentos do corpo.

Ensino Comunicativo de Línguas	Uso cauteloso da língua materna, pois, para esse método, os alunos necessitam ver a língua-alvo como um meio para comunicação.
Instrução Baseada em Conteúdo	Não há um papel definido para a língua materna.
Abordagem de Ensino Aprendizagem baseada em Tarefas	Não há um papel explícito para a língua materna.

Fonte: Larsen-Freeman; Anderson (2011)

Para os objetivos deste trabalho, o conceito de “abordagem” é preferido por demonstrar uma natureza mais ampla e complexa, capaz de se relacionar a conceitos e práticas diversos que orbitam o tema central desta pesquisa: as crenças. O foco, por sua vez, recai sobre a abordagem comunicativa, pois, como já citado, ela não restringe a atuação do professor a técnicas e procedimentos rígidos. Embora seja sempre necessário lembrar a relação estreita entre abordagem e método, que por vezes são usados como sinônimos em alguns contextos.

Almeida Filho (2010) afirma que a abordagem do professor seria formada por suas “disposições pessoais” e “valores desejáveis”. A abordagem seria a verdadeira força potencial orientadora das decisões e ações do professor no processo de ensino. O autor de fato corrobora o pressuposto de que as práticas pedagógicas de um professor sofrem influência de suas crenças, embora ele não use propriamente o termo “crenças”. O autor citado conceitua abordagem como

uma filosofia do trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 2010, p.13)

Ainda para Almeida Filho (2010), o ensino comunicativo de língua estrangeira capacita o aprendiz a usar a língua em situações reais de uso nas interações com outros

falantes. Esse tipo de ensino não se restringe a conhecimentos gramaticais, pois organiza as amostras autênticas da língua-alvo a partir de unidades de ação feitas com linguagem.

O ensino comunicativo de línguas preconiza justamente a competência comunicativa do aprendiz. Os aspectos que podem ser incluídos nessa competência são: usar a língua de acordo com diferentes propósitos e funções; ajustar o uso de acordo com o contexto social e seus interlocutores; produzir e compreender diferentes tipos de textos; manter comunicação mesmo com a existência de limitações linguísticas, utilizando diversas estratégias comunicativas (RICHARDS, 2006).

Essa abordagem, contudo, como alerta Larsen-Freeman e Anderson (2011), não apresenta uma única e acordada versão devido ao fato de ela não prescrever técnicas rígidas de procedimentos em sala de aula. Essa flexibilidade pode, por consequência, ocasionar situações em que muitos professores usem técnicas amplamente diversas entre si em sala de aula e ainda assim afirmarem que estão seguindo a abordagem comunicativa.

Nessa suposta “imprecisão” da abordagem comunicativa, surge espaço para práticas pedagógicas que possivelmente tenham como bases norteadoras as crenças que os professores nutrem de como os objetivos comunicativos podem ser alcançados. É nessa zona de imprecisão metodológica que a língua nativa dos aprendizes pode surgir como um instrumento a favor ou se tornar um obstáculo para os professores de língua estrangeira atingirem seus objetivos a partir de suas crenças a respeito dos princípios que baseiam as abordagens de ensino.

Esse fato pode ter entre as suas causas a pouca atenção que os programas de treinamento para professores de língua estrangeira têm dado ao uso da língua materna, implicando, por consequência, a ausência de um papel importante desempenhado por ela no processo de ensino. Essa lacuna na literatura metodológica seria de certa forma responsável pela inquietação que tanto professores experientes como novatos sentem com relação à permissão do uso da língua nativa em sala de aula. (ATKINSON, 1987)

Para Auerbach (1993), o uso exclusivo da língua materna em sala de aula encontra-se enraizado em questões ideológicas e não pedagógicas. E a maneira como abordamos essa questão seria tanto um reflexo quanto um ensaio para as relações de poder que ocorrem na sociedade. A principal base para a prática do uso exclusivo da língua-alvo em sala de aula não seria verdadeiramente sustentada por pesquisas ou efetivas práticas pedagógicas, mas sim por suposições não examinadas originadas a partir de agendas políticas de grupos dominantes.

É válida ainda a hipótese de que, por implicações lógicas, há uma tendência de uso maior de língua materna na sala de aula composta por aprendizes iniciantes de um idioma, uma vez que eles possuem geralmente pouco ou nenhum conhecimento sobre a língua. A língua materna seria, dessa forma, uma espécie de facilitador ao aprendizado da nova língua.

Enquanto Larsen-Freeman e Anderson (2011) asseveram que o uso criterioso da língua materna dos aprendizes é permitido, devendo, porém, ser priorizada a língua-alvo tanto na execução de atividades comunicativas como na explicação de atividades; Brown (2015) mostra-se contrário à ideia de usar a língua materna mesmo com iniciantes. Para o autor, seria uma estratégia equivocada falar sobre a língua estrangeira usando a língua nativa. Ele advoga que os professores deveriam apresentar o material em segmentos simples que não sobrecarreguem os aprendizes em vez de recorrer à língua materna.

Feita essa breve explanação, pode-se concluir que o debate sobre o uso e/ou a quantidade de língua materna na aula de língua estrangeira ainda não demonstra uma tendência clara sobre como a língua nativa deveria ser abordada no processo de ensino de uma língua estrangeira. Os pesquisadores ainda vêm se debruçando sobre esse tema, ora focando em aspectos metodológicos, ora em aspectos ideológicos.

É apontada também a falta de clareza, ou omissão, com que os cursos de formação de professores tratam o tema da língua materna. A investigação de suas crenças torna-se um meio valioso para a aferição de questões que não se encontram diretamente ligadas a práticas e procedimentos condicionados e rotinizados, preconizados por manuais ou abordagens. Ao investigar crenças, abre-se um campo de investigação fértil e propício para a exploração de questões que exigem do professor uma prática de reflexão mais profunda e crítica.

Todas essas questões sinalizam a necessidade de mais estudos sobre o tema e apontam novos campos que precisam ainda ser explorados. Elas contribuem também para a ampliação do ponto de vista dos interessados em desvendar os principais agentes presentes no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente aqueles que são por vezes relegados a segundo plano.

3 METODOLOGIA

Para investigar as crenças neste trabalho, os dados foram obtidos a partir de duas entrevistas com duas professoras de inglês da rede pública de ensino básico no estado do Ceará. As entrevistas tiveram o caráter semiestruturado, e as perguntas eram amplas, no sentido de verificar quais crenças as professoras verbalizavam acerca dos atributos, saberes e

fazer do professor ideal, ou o bom professor de inglês.

A escolha pelas entrevistas como instrumento de coleta de dados se justifica pelo fato de elas poderem tratar de temas complexos e explorá-los em profundidade. O interesse do pesquisador normalmente se direciona para a compreensão do sentido que os sujeitos entrevistados atribuem a eventos, situações, processos e personagens presentes em seu cotidiano. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999)

As entrevistadas foram identificadas pelos nomes fictícios de Kelly e Mila. Kelly tinha 33 anos de idade na época da entrevista, é formada em Letras pela Universidade do Estado de Pernambuco e lecionava inglês como professora temporária em uma escola pública estadual de ensino médio e em duas escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Fortaleza. Exerce a função de professora desde 2011 (ano de sua formatura). Antes de atuar na educação básica, lecionou em um curso básico de inglês em seu estado natal por aproximadamente três anos. Não frequentou cursos de idiomas nem prestou nenhum exame de proficiência em língua inglesa. Avaliou sua proficiência em língua inglesa como básica.

Mila, por sua vez, tinha 43 anos de idade quando a entrevista foi realizada. É formada em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Ceará e especialista em Políticas de Turismo pelo Instituto Federal do Ceará. Possui também mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Na época da entrevista, era doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Possuía 23 anos de experiência como professora quando concedeu a entrevista. Atua como professora efetiva do ensino médio no Instituto Federal do Ceará desde 2009. Avalia sua proficiência em língua inglesa como avançada, tendo também realizado teste de proficiência na língua. Frequentou cursos de idiomas e morou por um ano nos Estados Unidos em um programa de intercâmbio *Au Pair*.

Com o objetivo de tentar desvendar e analisar as crenças das informantes sobre a problemática central deste trabalho, as entrevistas foram analisadas tendo em vista algumas orientações dadas por Pavlenko (2007, p. 174, tradução nossa). Dentre as orientações sugeridas pela autora para uma sistemática análise das narrativas, destaca-se o encorajamento do “analista para considerar não apenas o que foi dito e escrito, mas também o que foi omitido e o porquê”. A autora também ressalta a importância de o pesquisador refletir sobre suas visões conceituais e formular seus pressupostos teóricos antes da análise dos dados. Seguindo essa recomendação, “os pesquisadores não precisam mais fingir que suas categorias estão ‘emergindo’ e que sua análise é extemporânea e objetiva [...]”. Procedendo dessa maneira, “[...] eles fazem suas suposições claras, construtos conceituais explícitos e análises

replicáveis”.

Diante do exposto, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa na análise dos dados, utilizando a análise de conteúdo para o alcance de seus objetivos. Caracterizando-se esta por ser uma investigação que utiliza narrativas como um meio para, de forma sistemática, unir, analisar e representar histórias de indivíduos contadas por eles próprios. (STEPHENSON; HAROLD, 2015) As narrativas, segundo Flick (2004, p. 109), “[...] permitem ao pesquisador abordar o mundo experimental do entrevistado, de modo mais abrangente, com a própria estruturação desse mundo.”

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise de dados deste trabalho se divide em quatro categorias, separadas a partir dos temas das perguntas realizadas durante a entrevista. A divisão por categorias permite uma melhor análise e compreensão das falas das entrevistadas, além de promover um melhor encadeamento lógico na busca de respostas para a questão central deste trabalho.

A premissa desta análise se baseia principalmente na exploração e averiguação de semelhanças e diferenças de crenças que as informantes possam nutrir sobre a temática central desta pesquisa. É feito um paralelo entre as duas entrevistas com a intenção de melhor elucidar posicionamentos sobre as práticas pedagógicas das entrevistadas, assim como promover um enriquecimento dos dados a partir de uma perspectiva comparativa e conseqüentemente mais crítica.

4.1 O processo de se tornar professora

As informantes divergem ligeiramente quanto aos motivos mais explícitos que as levaram a se tornar professoras. Enquanto o desejo de se tornar professora se manifestou em Mila desde cedo e se consolidou através de uma inspiração nutrida por um professor que teve no ensino básico, Kelly expressou que seu desejo por se tornar professora apareceu quando já estava no ensino superior. Além disso, através de sua fala, percebe-se que o principal fator que fez Kelly seguir no magistério foi a percepção de que ela poderia fazer diferença na vida de seus futuros alunos, aspecto esse que reaparecerá em quase todas as suas falas na entrevista.

“[...] na verdade eu nunca entrei com desejo de ser professora,

eu me descobri na universidade, foi lá que eu disse, não... eu quero isso.” (Kelly)

“[...] eu achava que eu poderia ser a diferença, né? Pelo menos um pontinho de diferença, eu achava que eu poderia ser...” (Kelly)

“[...] eu via a necessidade daqueles via neles meninos e eu me, eu dizia, rapaz, os professores tinham dificuldade de dar aquela disciplina e eu ajudava e muitas vezes eles confiavam em mim.” (Kelly)

Elas convergem, contudo, com relação ao interesse pela língua inglesa. Kelly narra que sempre teve facilidade com a língua, tanto que afirma não ter precisado estudar para as provas dessa disciplina na escola. Mila, por sua vez, foi além dos conhecimentos exigidos no ensino regular. Ela sempre procurou se aprofundar cada vez mais na língua. Kursou três cursos de idiomas, além de escolher seu curso técnico no ensino médio somente devido à oferta da disciplina de língua inglesa na grade curricular do curso.

Através da narrativa de Mila, é possível fazer uma análise mais profunda sobre como a língua materna se expressa em suas crenças. A entrevistada fala que, ao terminar o curso superior, precisava “vivenciar a língua”. Esse posicionamento revela uma crença de que, para a aprendizagem de uma língua estrangeira ser completa, o aprendiz necessita vivenciá-la em um país onde é falada amplamente. Essa crença vai ao encontro da antiga e ainda usual crença do falante nativo como modelo a ser copiado.

“[...] eu sabia que eu queria ensinar o inglês e a minha família não tinha condição de me mandar para os Estados Unidos, eu queria conhecer a neve, eu não queria dizer que a neve era branca, eu queria dizer que a neve era branca mas que eu tinha provado a neve que eu tinha vivenciado toda aquela experiência, né?” (Mila)

Tendo essa figura o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem, o papel da língua materna seria, conseqüentemente, relegado para um papel inferior ou mesmo inexistente nesse processo, pois uma vez que o falante nativo tem pouca ou nenhum conhecimento da língua do aprendiz, logo esse conhecimento seria dispensável em sala de aula.

“E aí eu quis morar nos Estados Unidos por um ano, não mais do que isso, minha vontade era realmente passar um ano para conhecer todas as estações, pra eu ter toda a vivência da língua [...]” (Mila)

A professora revela uma crença de que um bom professor de inglês deve ter como atributo a experiência em um país falante da língua inglesa, pois essa vivência resulta em saberes acerca da cultura falante do inglês, o que por sua vez revela a sua crença de que saber inglês dá-se na referência com o falante nativo.

4.2 A missão do professor de inglês

Para as professoras, a missão do professor de inglês supera a visão de apenas dominar e transmitir conhecimentos linguísticos. Porém, as duas percorreram caminhos diferentes até chegar nesse ponto em comum.

Para Kelly, o professor precisa conhecer o contexto social de seus alunos, o que faz com que ele conseqüentemente exerça outras funções além de ensinar. Para ela, é justamente esse contexto o instrumento facilitador no ensino de língua inglesa, pois quando a língua estrangeira é inserida de alguma forma nos contextos mais próximos dos alunos, rompe-se uma barreira que supostamente eles sustentariam ao vê-la como algo distante e, conseqüentemente, dispensável em seus cotidianos.

“Na minha mente a gente vai muito além do que um professor... a gente acaba tendo que dominar outras... outras funções na sala de aula. Então, além de ministrar a disciplina, a gente tem também que ser um pouco mãe, que ser um pouco psicólogo, porque a gente tem que entender a questão social daquele lugar, o contexto e vai muito mais além [...]” (Kelly)

“[...] eu gosto de usar muito do cotidiano, de trazer o inglês para o que eles vivem na realidade e dizer que é possível [...]” (Kelly)

Ela vê o professor como alguém que deve incentivar e influenciar. O professor é um motivador do processo de aprendizagem. Ele demonstra sensibilidade ao contexto social de seus alunos. O professor precisa escutar seus alunos e direcioná-los para a conquista de seus objetivos.

“A missão, além de incentivar e influenciar para que ele vença, todas as etapas, o aluno vença todas as etapas que ele precisa passar pra chegar [...]” (Kelly)

A informante não cita em sua fala aspectos linguísticos. São omitidos, por exemplo, os conteúdos, competências e abordagens de ensino que são exigidos no ensino regular ou que são geralmente vistos como necessários à inserção do estudante na sociedade, especialmente no mercado de trabalho. A fala fica restrita apenas à dimensão socioemocional.

“E eu vejo muito essa carência deles, eles procuram a gente pra conversar, eles procuram a gente pra tirar dúvida, eles querem ouvir o que é bom pra eles: o que é que eu posso fazer, porque na minha casa eu não tenho esse apoio...” (Kelly)

No caso de Mila, a superação da missão do professor como somente o transmissor de conhecimentos ocorreu através de suas experiências como professora. Ela afirma que, no início de sua carreira, sua principal preocupação era que os alunos assimilassem conteúdos gramaticais. A própria entrevistada tem ciência desse processo de mudança de crença ao afirmar que sua perspectiva foi mudando ao longo do tempo. Ela afirma que hoje possui “uma visão mais afetiva do ensino”.

“[...] a minha perspectiva vem mudando ao longo do tempo, né, eu era uma pessoa inexperiente, mesmo com essas experiências, a gente vai amadurecendo cada vez mais né?” (Mila)

“[...] mas eu venho ensinando assim eu venho trabalhando primeiro o coração deles, a afetividade, e mostrar pra eles que a vida deles pode ser diferente com a língua inglesa [...]” (Mila)

Com relação ao papel da língua materna na missão do professor de língua inglesa, nenhuma entrevistada fez menção explícita a ela, o que pode ser um indício de que, para elas, essa língua não é aparentemente um fator importante ou essencial durante o processo de ensino, ou que as entrevistadas nunca refletiram sobre o papel que ela poderia ocupar na construção da crença que elas possuem sobre a missão do professor de inglês.

Contudo, é possível sinalizar alguns indícios de crenças implícitos em suas narrativas. Kelly fala da relação de proximidade que o professor precisa manter com seus

alunos. A língua materna ocupa justamente a função de elo entre professor e aluno. É nessa língua que o aluno expressa suas emoções e dúvidas, bem como suas dificuldades sociais e educacionais. É também na língua materna que o professor motiva e aconselha.

Com relação a Mila, é interessante comentar que ela demonstrou sentimentos positivos, como felicidade e contentamento, quando relata algumas atividades que seus alunos realizaram utilizando somente a língua inglesa:

“[...] e depois eles apresentaram um país de língua inglesa, tudo feito por eles falando tudo em inglês... foi lindo.” (Mila)

“[...] eles apresentaram aqui ao vivo, foi muito legal, sabe... Eles apresentaram tudo em inglês, passando os slides, e mostrando vídeo, assim, mostrando que eu consigo[...]”. (Mila)

Através dessas passagens é possível afirmar que a entrevistada acredita que a quantidade de língua materna usada em sala de aula deve ser reduzida sempre que possível, enfatizando, de certa forma, a habilidade oral como um bom avaliador de desempenho de seus alunos. Há, como pressuposto, a crença de que a língua materna deve ser evitada como sinal de aprendizagem da língua inglesa.

Nem Mila nem Kelly parecem fazer uma reflexão explícita e profunda sobre uma possível área de intersecção entre o ensino da língua estrangeira e a língua nativa, apontando, por exemplo, os prós e contras do uso desta na aula de língua inglesa.

4.3 O professor ideal de inglês

Nas respostas obtidas para o questionamento de como o professor ideal de inglês deveria ser, que atributos ele teria, as informantes apresentaram discursos diferentes sobre essa crença.

Em sua resposta, Kelly reafirmou sua posição de que o professor de inglês deve aproximar estudantes e língua-alvo ao ponto de *“[...] tornar a disciplina como se fosse algo natural...”*. Ela ainda ressalta que o bom professor deve *“[...] mostrar para o aluno que o inglês, ele rompe barreiras, ele vai além da sala de aula, ele não é só ali aquele contexto de sala de aula [...]”*. Demonstra, portanto, que *“o bom professor de inglês vai além daquele ensino metódico em sala de aula, de escrever, de ouvir [...]”*.

Além dessas características, Kelly também insere pela primeira vez

conhecimentos linguísticos quando questionada quais outros atributos concorrem para a construção do professor ideal de inglês. Ela aponta o “domínio da língua” como também essencial a essa construção idealizada. Ela acredita que:

“[...] uma das coisas que nos atrai mesmo é ver o professor dominando, você sentir o domínio dele [...]”. (Kelly)

“Ele domina o idioma, a fluência... Muitas vezes você espanta o aluno com o professor que fala inglês, mas é isso que ele quer, entendeu? E ao longo da convivência ele vai se habituando e isso pode tornar ainda mais atrativo para que o aluno venha a ser fluente também.” (Kelly)

Quando a informante cita um exemplo de um professor que teve no ensino superior que dominava a língua estrangeira, percebe-se como o uso dela é prestigiado pela informante. Isso implicaria dizer que o bom professor deveria minimizar ao máximo ou até mesmo extinguir o uso da língua materna em sala de aula, pois, ao usá-la, demonstraria, por consequência, falta de domínio do idioma, fator essencial, de acordo com a informante, para a composição de um bom professor de inglês.

Ainda ao relatar o exemplo do professor universitário, narra como rompeu com uma crença que já foi citada durante a análise da fala de Mila sobre o processo de se tornar professora. Kelly narra como esse professor mostrou a ela a possibilidade do domínio da língua sem a necessidade de estar inserido dentro da comunidade falante nativa da língua. Ela lembra que:

“[...] meu professor estimulava demais, ele falava assim, olha gente, a prática pra mim não foi ter saído do país. Ele aprendeu inglês com aqueles walkman que comprava na banca de revista, então ele dizia assim, eu não cheguei a fazer curso de inglês [...]”. (Kelly)

Em contrapartida, Mila inicia sua narrativa trazendo a formação do professor como essencial para se chegar ao modelo ideal de professor. O professor de língua inglesa precisa ter formação universitária:

“[...] então eu defendo, eu acho que o ideal é que ele tem que fazer um curso de Letras, ele precisa fazer uma formação [...]”. (Mila)

Essa formação universitária, segundo ela, não pode ser substituída por cursos preparatórios:

“[...] acho que o professor ideal ele precisa ter toda essa bagagem essa formação de sala de aula mesmo, de faculdade, não só eu vou fazer um curso preparatório aqui que eu vou ser professor, não...”
(Mila)

No tocante à língua materna, Mila externou novamente resquícios da crença de que o bom falar está atrelado ao falante nativo, livre de qualquer influência da língua materna do aprendiz, quando cita os exemplos seguintes:

“[...] o inglês tava na ponta da minha língua porque eu tinha acabado de chegar dos Estados Unidos, então eu sabia muito, e com o tempo você vai esquecendo um pouco do inglês [...]” (Mila)

“Aí o que aconteceu, eu percebi que a pessoa vinha dos Estados Unidos, da Inglaterra, do Canadá, cinco meses morando lá falando fluente lindo, um accent beautiful, e tomava um lugar de um professor [...]” (Mila)

“[...] ele não pode também ter só o domínio da língua inglesa, ah, porque ele fala muito bonito ele vai ensinar inglês? Não pode...”
(Mila)

A percepção de que o seu inglês estava “na ponta da língua” quando ela chegou dos Estados Unidos e de que com o afastamento da comunidade falante nativa esse inglês vai sendo “esquecido”, assim como o uso de expressões como “fluente lindo”, “*accent beautiful*” e “fala muito bonito” revelam um apreço ainda existente da informante com relação ao nível de proficiência do falante nativo. Quanto mais próximo da fluência e do sotaque do nativo, mais esses elementos são “bonitos”, o que implicaria afirmar que o inglês falado por um aprendiz deveria manter um distanciamento cada vez maior de qualquer influência de sua língua materna.

4.4 Desafios do professor de inglês

Por fim, foram analisados trechos das narrativas que demonstram os principais

desafios dos professores de inglês apontados pelas professoras entrevistadas. Kelly aponta como desafios a postura da direção e da coordenação das escolas, enquanto Mila traz dificuldades atreladas a equipamentos tecnológicos necessários para uma aula mais dinâmica, como por exemplo a conexão e a velocidade da internet nas salas de aula.

Ainda dentro do campo dos desafios, podemos acrescentar as falas com relação ao que seria para elas um mau professor, pois todos os elementos aí debatidos se transformam eventualmente em obstáculos e desafios que devem em tese ser superados pelos professores.

Kelly e Mila compartilham da mesma crença de que o mau professor é aquele sem empatia, sem paciência para entender as necessidades dos alunos. Kelly afirma:

“[...] o que eu tenho aprendido muito como professora é ser, é olhar a realidade do outro. Eu jamais posso passar por cima de situações e não olhar o que quem tá do meu lado tá passando... sabe? De ter uma empatia [...]”. (Kelly)

Já Mila relata que o mau professor é “bruto”. Ele “perde a paciência fácil com os alunos”. Ela ainda traz os seguintes aspectos para as características do mau professor:

“[...] o professor que critica muito os alunos e a sua profissão... e o salário...” (Mila)

“[...] É o professor que passa o dia inteiro reclamando, não só o professor de inglês, é o professor no geral, o professor reclama do salário, reclama das condições [...]” (Mila)

“[...] eu acho que é o professor que reclama demais... e não está disposto a mudar, já que o bom é aquele que está disposto a mudar... você tem que estar disposto a mudar...”. (Mila)

Neste último exemplo, temos um indício de que a informante, mesmo sem citar o termo “crença”, acredita que o professor deve constantemente rever e melhorar aquilo que sabe ou acredita saber. Possivelmente a informante reflete nessa crença sua própria experiência como docente, visto que ela já narrou explicitamente como seu modo de ensinar mudou ao longo do tempo devido a suas experiências. Ela, portanto, mantém uma postura concordante e favorável ao processo de mudança de crenças

Ao contrário do que foi relatado anteriormente nas fundamentações teóricas, o uso ou proibição da língua materna não se apresentou como um desafio para os professores entrevistados. Possivelmente, o uso da língua materna no ensino básico já está consolidado e

amplamente considerado como o único possível nas escolas públicas de ensino fundamental e médio.

5 CONCLUSÕES

A partir das análises das entrevistas, é possível desenhar algumas conclusões. Com relação à questão principal que norteou este trabalho, ficou claro que as professoras não expressaram crenças definidas quanto ao papel da língua materna no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Isso pode se justificar devido as entrevistadas não terem abordado de maneira direta ou explícita a questão da língua materna.

Porém, foi possível evidenciar as crenças sobre o papel da língua inglesa na sala de aula como totalmente desejável, no sentido de ocupar uma posição centralizada em todas as ações e interações na sala de aula, o que acaba sugerindo que a língua materna não ocupa uma posição importante tanto na escolha quanto na elaboração e aplicação de técnicas, métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras.

Percebeu-se que as entrevistadas demonstraram inclinação para um uso cada vez mais reduzido da língua materna em sala de aula. O levantamento dessa crença surgiu a partir da análise de partes da entrevista nas quais as entrevistadas demonstraram contentamento pelo uso da língua-alvo em sala de aula. Kelly retratou o bom professor que domina a língua e demonstra isso durante toda a aula. No caso de Mila, ela sente satisfação quando seus estudantes realizam as atividades propostas sem recorrer à língua materna.

Em relação à abordagem de ensino, nenhuma entrevistada verbalizou seguir alguma abordagem durante suas aulas. Pôde-se, contudo, verificar traços que indicam em qual direção as professoras direcionam suas práticas. Ao enxergar a língua como um fenômeno que está inserido em um contexto social, assim como mostrar as possibilidades que se apresentam a quem consegue se comunicar no idioma estudado, elas convergem para alguns dos princípios apregoados pela abordagem comunicativa, como por exemplo a atenção ao uso da língua em diferentes contextos em detrimento do domínio exclusivo de normas gramaticais.

As diversas estratégias que as entrevistadas elaboram para despertar o interesse dos alunos também é mais ponto que coincide com a abordagem citada, comprovando seu caráter flexível para a inserção de diversas técnicas e métodos comunicativos, corroborando também a justificativa da escolha por essa abordagem estar em foco nesta pesquisa.

Foi possível ainda notar como a figura do falante nativo ainda permeia as aulas de língua estrangeira. Embora ele não tenha sido citado explicitamente, ele aparece através da

análise de trechos da entrevista, principalmente no caso de Mila que ainda se refere a essa variação da língua inglesa como “bonita”, “boa”. É necessário comentar, por outro lado, que, embora haja resquícios da crença que associa esse falante ao único modelo ideal a ser seguido, ele já não apresenta tanta força como antes. Isso sugere um movimento cada vez mais crescente de valorização dos diferentes falares e conseqüentemente dos diversos grupos que falam essa língua.

Em uma dimensão extralinguística, temos a construção da figura do professor como um motivador, cuja função extrapola a mera transmissão de conhecimentos. Ele exerce outros papéis. Tanto Kelly quanto Mila compartilham dessa construção do que seria um bom professor. Desde cedo, provavelmente devido a seu contexto social imediato, Kelly demonstrou essa crença do professor mais empático, que se solidariza com as necessidades de seus alunos.

Mila, no entanto, foi aos poucos realizando essa construção. Novamente o contexto social possivelmente teve influência nesse processo. Diferente de Kelly, Mila sempre frequentou e ensinou em cursos de idiomas, chegando a lecionar em colégios particulares. Ela foi a quem mais trouxe aspectos linguísticos para a sua fala, mostrando também como sua crença do que seria um bom professor saiu do enfoque tradicionalista para uma visão mais holística e empática do professor. Demonstra-se, aqui, como o contexto pode impactar as ações e escolhas do professor. É um aspecto potencial para a modificação ou superação de crenças.

Ainda no domínio da visão do professor empático, é interessante notar um fenômeno que necessita ser debatido: a língua materna ainda é o elo de ligação entre professor e alunos. Ainda é por meio dela que os alunos expressam suas emoções e opiniões, bem como o professor orienta e aconselha. Essa língua ainda é a utilizada pelas professoras quando debatem assuntos polêmicos ou quando elas procuram expressar emoções.

Cabe trazer aqui uma limitação enfrentada por esta pesquisa: as perguntas não questionavam de maneira direta a questão central do estudo, o que causou poucas narrativas sobre o tema. Porém, esse fator serviu para apontar o nível de relevância que elas atribuem à língua nativa e para desvendar crenças mais enraizadas, muitas vezes despercebidas pelas próprias entrevistadas.

Diante do exposto, podemos concluir que as entrevistadas não atribuem um papel definido à língua materna em suas práticas pedagógicas, reduzindo o seu uso sempre que possível em sala de aula. Ela, contudo, desempenha papel importante no que diz respeito às relações interpessoais no ambiente escolar, pois é nela onde a comunicação entre aluno e

professor acontece. Essas relações, por sua vez, demonstram a tendência de ver o professor como uma figura mais empática e ciente do contexto social onde seus alunos estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 1999.
- ATKINSON, David. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT Journal**, v. 41, n. 4, p. 241-247, out. 1987.
- AUERBACH, Elsa Roberts. Reexamining English Only in the ESL Classroom. **Tesol Quarterly**, v. 27, n. 1, p. 9-32. 1993.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.
- _____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.
- BROWN, H. Douglas; LEE, Heekyeong. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 4. ed. New York: Pearson Education, 2015.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing**. Routledge: New York, 2012.,
- LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques & Principles in Language Teaching**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- PAJARES, M. Frank. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- PAVLENKO, Aneta. Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, v. 28, n. 2, p. 163-188, 2007.
- RICHARDS, Jack C. **Communicative Language Teaching Today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. 4. ed. Pearson: Edinburgh, 2010.

SCHUTZ, Paul A.; HONG, Ji Y.; FRANCIS, Dionne Cross. **Teachers' Goals, Beliefs, Emotions, and Identity Development: Investigating Complexities in the Profession**. Routledge: New York, 2020.

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

STEPHENSON, Lauren; HAROLD, Barbara. Narrative Inquiry. *In*: BROWN, James Dean; COOMBE, Christine. **The Cambridge guide to research in language teaching and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 155-163.