

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa; RIBEIRO, Leandro. Crenças na formação inicial de professores de Língua Inglesa. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e58953, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

<https://doi.org/10.23925/2237.759X.2023V53.e58953>

## CRENÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

### BELIEFS IN INITIAL ENGLISH TEACHER EDUCATION

Fábio Henrique Rosa SENEFONTE  
(Universidade Estadual do Norte do Paraná)  
fabiosenefonte@uenp.edu.br

Leandro RIBEIRO  
(Universidade Estadual do Norte do Paraná)  
leandroribeiro1936@gmail.com

**RESUMO:** Esta pesquisa, de natureza qualitativa, objetiva explorar crenças de estudantes de Letras (inglês) sobre o processo de ensino-aprendizagem e formação de professores da língua inglesa. Nesse sentido, a cognição docente (crença) é abordada como unidade de análise e fundamentação teórica (BORG, 2003; BARCELOS, 1995, 2006, 2007). Em consonância com o objetivo delineado, um questionário com perguntas abertas foi aplicado e por meio da Análise de Conteúdo (AC), os resultados demonstraram questões de (in) suficiência, disponibilidade e limitação relacionadas a nível linguístico e teórico-metodológico, recursos e questões identitárias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Inicial; Crenças; Língua Inglesa.

**ABSTRACT:** *This qualitative research aims to explore English language students' beliefs about the process of English teaching-learning and teacher-education. In this sense, teacher cognition (belief) is approached as both a unit of analysis and the theoretical foundation (BORG, 2003; BARCELOS, 1995, 2006, 2007). In line with the aim delineated, a questionnaire with open questions was applied and by means of Content Analysis (CA), the results showed issues concerning (in) sufficiency, affordance and limitation related to linguistic and theoretical-methodological level, resources and identity matters.*

**KEYWORDS:** *Initial Teacher Education; Beliefs; English Language.*

## 1. Introdução

A pesquisa, de natureza qualitativa, insere-se na área de linguística aplicada (LA), no campo de formação inicial de professores de língua inglesa (doravante LI) e explora a cognição docente (BORG, 2003), sobretudo crenças (um eixo da cognição docente) sobre questões de conhecimento linguístico, teórico e didático-pedagógico. A cognição de professores, portanto, é a unidade de análise, bem como referencial teórico principal do estudo.

Dessa forma, a pesquisa é estimulada pelo processo de ensino-aprendizagem e a formação de professores de língua inglesa, os quais englobam várias crenças que fundamentam a prática docente e instruem os professores em formação no complexo processo de ensinar línguas (estrangeiras) (SILVIA, 2005).

Freeman & Johnson (1998) alegam que as crenças são relevantes na formação inicial, uma vez que os conhecimentos prévios e as experiências dos futuros professores andam juntos com a teoria. Assim, o conhecimento de crenças em torno do ensino e aprendizagem da língua inglesa reflete diretamente na prática docente, já que ele possibilita reflexões a respeito de se aplicar e trabalhar teorias, conceitos, métodos entre outros.

A relevância da pesquisa se deve ao fato de o processo de ensino-aprendizagem e formação de professores de língua inglesa ser um tópico que comumente engloba várias crenças, tanto de alunos como de professores. Nesse sentido, a pesquisa pode contribuir com reflexões sobre a temática que, por sua vez, podem potencialmente incentivar diferentes ações (transformadoras) no contexto investigado, já que a prática docente é fundamentada pelo conjunto de crenças de tal indivíduo (BORG, 2003). Ademais, vale observar que os estudos sobre o assunto têm se concentrado em temas como "o bom professor", "o bom aprendiz", "contexto adequado de aprendizagem", "produção textual", "experiências nas escolas públicas", "Metodologia de Aprendizagem Ativa", "experiências no ensino básico" ou "reflexo da formação docente na prática dentro de sala de aula", ignorando questões relacionadas ao processo de formação do professor com foco no conhecimento linguístico, teórico e didático pedagógico.

Desse modo, o interesse investigativo concernente a crenças de alunos-professores acerca da temática (ensino-aprendizagem da LI) tem aumentado consideravelmente, contudo, esta pesquisa tem como objetivo explorar crenças de estudantes de Letras (inglês) quanto ao processo de formação docente inicial, com foco nos seguintes eixos: a) conhecimento linguístico; b) conhecimento teórico e didático-pedagógico. Nesse sentido, a pesquisa aglomera crenças a respeito dos aspectos

linguístico, teórico e didático-pedagógico da LI, o que engloba o tópico aprendizagem da língua inglesa em si e questões relativas ao processo de formar um professor.

## **2. Cognição, Crenças e Formação Inicial de Professores de LI**

As pesquisas voltadas às crenças na formação inicial de professores de LI preenchem um vasto campo no âmbito da pesquisa nacional, e tal cenário se dá ao fato de que ensino-aprendizagem da LI e seus desdobramentos (aspectos linguísticos, sociais, culturais, literários, gramaticais e outros) têm se feito importantes na vida das pessoas ao longo do tempo, em especial considerando o processo de globalização em que a língua inglesa assume papel crucial.

Santos (2011) argumenta que as crenças acerca do ensinar e aprender a LI surgiram e surgem de acordo com a cognição de que cada pessoa tem a respeito da temática (ensino-aprendizagem da LI). Cabe destacar que tal cognição é construída diariamente nas inúmeras interações sociais em que os indivíduos se inserem.

Como citado anteriormente, a unidade de análise desta pesquisa é a cognição dos professores em formação (inicial). Cognição, dentro do contexto da LA, segundo Borg (2003), relaciona-se ao que não é observável dentro do processo de ensino-aprendizagem, portanto, refere-se ao que os indivíduos pensam, acreditam, sabem e fazem, o que diferencia dos comportamentos, que são visualizáveis. De acordo com Freeman & Johnson (1998), no final dos anos 70, o campo de pesquisa em torno de crenças docentes começou a explorar os processos reais de pensamento em que os professores se engajavam enquanto planejavam e realizavam suas aulas. Portanto, é correto entender que as cognições refletem diretamente na prática docente (BORG. 2005; FREEMAN & JOHNSON, 1998).

Segundo Senefonte (2018b) e Birello (2012), a cognição é constituída pela influência do meio (social), isto é, necessariamente se vincula a um contexto (SENEFONTE, 2018b; REIS 2005; BIRELLO, 2012). Portanto, a cognição só pode ser compreendida se levado em consideração o contexto que está inserida, o que é chamado de cognição situada ou cognição contextual (que implica sobre a cognição ser sempre contextualizada). Desse modo, a cognição não se resume somente a processos mentais, mas, da mesma forma, “engloba variáveis sociais”<sup>1</sup> (SENEFONTE, 2018b, p. 82, *traduzido*).

A cognição, segundo Senefonte (2018b), consiste em um termo amplo que contempla vários âmbitos, são eles: perspectivas, reflexões,

---

<sup>1</sup> Em inglês: “encompasses social variables” (SENEFONTE, 2018b, p. 82).

conhecimentos, preocupações, crenças, percepções e outros (REIS, 2005). Dentre esses vários campos, focamos nas crenças, que, de acordo com Pajares (1992), é um conceito complexo por conta da existência de diferentes termos usados para se referir a elas (crenças), tais como: "conhecimento metacognitivo" (WENDEN, 1986) e "cultura de aprender línguas" (BARCELOS, 1995). Barcelos (2006) define as crenças como:

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais [...]. (p. 151)

Por crença, então, adotamos o conceito de Barcelos (2006), o qual se aproxima das finalidades desta pesquisa, cujo objetivo é investigar crenças de professores na formação inicial sobre ensino-aprendizagem de LI.

Complementarmente, Castro (2006) afirma que a investigação das crenças dos alunos-professores, na formação inicial, sobre a língua(gem), de ensino-aprendizagem de línguas, de práticas docentes dentre outros, já vem acontecendo em alguns contextos de formação de professores de línguas. Contudo, há a necessidade de se incluir práticas mais sistematizadas quanto às concepções que alunos em formação trazem acerca da teoria e prática também. Barcelos (2007) alega que, no contexto supramencionado, "a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre teoria e prática" (p.112). Desse modo, entendemos que além de as investigações sobre as crenças inspirarem mudanças (in) diretamente nos discentes e docentes, é imperativo que se aborde teoricamente o conceito dessas mudanças.

### *2.1 Pesquisas sobre Crenças na Formação Inicial de Professores de LI*

Por meio do termo "crenças de estudantes de Letras Inglês" (em português e em inglês), nas principais plataformas de base de dados nacionais (CAPES, SciElo, e Google Acadêmico), com escopo de tempo dos últimos 10 anos, as seguintes pesquisas foram encontradas: Berto (2018), Borges, Lago e Oliveira (2011), Borges, Lago e Oliveira (2013), Cruz (2014), Junior (2011), Novelli e Roseira (2017), Passos (2021), Pires e Lima (2014), Rodrigues (2020) e Santos (2011). Portanto, esses estudos estruturam a literatura de revisão da temática.

Berto (2018) objetivou identificar crenças e expectativas dos estudantes do curso de Letras da Universidade Federal Rural de

Pernambuco (UFRPE). A pesquisa, de cunho comparativo, visou cotejar as crenças dos estudantes ao ingressarem e ao concluírem o curso. Os resultados demonstraram um movimento linear nas crenças dos alunos que abrangem o aumento do interesse em trabalhar com a LI (que reflete uma nova crença sobre o valor da profissão), crenças sobre o professor ministrar suas aulas em língua inglesa e a respeito das expectativas sobre a aprendizagem de LI na graduação (crenças no sentido de tal aprendizagem ser, de alguma forma, limitada).

O estudo de Borges, Lago e Oliveira (2011), de cunho qualitativo, explorou crenças de uma estudante de Letras (inglês), da Universidade Federal de Goiás, *Campus Jataí*, a respeito do ensino-aprendizagem da LI. Os resultados demonstram que a aluna contempla crenças diversas, tais como necessidade de autonomia do aluno, de aprendizagem colaborativa, de aulas dinâmicas, de introdução aos aspectos culturais, de trabalho integrado com as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, entender e falar), a questão do medo de errar, o contato com a língua nos contextos formais e informais, conhecimento prévio da língua portuguesa para aprender o inglês e a correção, da parte do professor, de forma cautelosa. Um outro ponto abordado são *as crenças sobre o bom professor de inglês*, que faz clara alusão à fluência. Em outras palavras, para um professor ser bom, ele precisa falar fluentemente, ter conhecimento geral de cultura, ter um aprendizado continuado e ter conhecimento suficiente para poder ministrar aulas. Adicionalmente, a pesquisa revela a crença de que o curso de letras, ainda que agradável aos olhos da aluna, carece de uma reestruturação sobre suas exigências, uma vez que o discente precisa estar ciente de que para ingressar no curso, precisa ter uma base sólida do inglês, e ter interesse na leitura, na escrita, na literatura e no estudo propriamente dito.

Os resultados do estudo de Borges, Lago e Oliveira (2013), o qual analisa as crenças acerca do processo de se ensinar e aprender língua inglesa de um bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), iniciante do curso de Letras Inglês de uma universidade do interior de Goiás, demonstram, através dos dados gerados por questionário semiaberto, narrativa e entrevista semiestruturada, algumas similaridades ao serem comparados aos resultados da pesquisa de Borges, Lago e Oliveira (2011). O aluno compartilha a crença de que o discente é o maior responsável por sua aprendizagem e do trabalho coletivo para a efetivação do conhecimento. Ademais, o participante crê que a fluência só pode ser atingida em um país, cujo idioma oficial seja o inglês (crença da necessidade de deslocamento geográfico para fluência).

Com foco nas crenças de alunos do curso de Letras com Inglês no que diz respeito ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, a pesquisa de Cruz (2014) demonstra, através dos dados

gerados por um questionário aplicado a estudantes de Letras da Universidade Estadual da Bahia, que os participantes, em sua maioria, acreditam não ser possível aprender inglês na escola pública, por conta da estrutura de ensino precário, e na universidade por escassez de exposição da língua alvo.

Junior (2011) identifica crenças e culturas de estudantes de Letras, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFCS), a respeito da produção textual escrita em LI. A pesquisa analisa os dados (crenças) por meio de um questionário aberto, um questionário fechado, 20 narrativas e cinco entrevistas semiestruturadas gravadas em vídeo. Os resultados apontam que as experiências de produção textual em língua inglesa dos entrevistados se resumiam em cópia de textos do quadro, tradução de música e atividades descontextualizadas. Contudo, ainda que as experiências, em sua maioria, não fossem positivas, os pesquisadores argumentam que os estudantes veem a produção textual como um meio de imprimir e compartilhar pensamentos por escrito.

Novelli e Roseira (2017) investigam crenças, e suas mudanças, de estudantes de Letras de uma universidade pública do estado do Paraná no processo de estágio em escola pública, sobre o Ensino e Aprendizagem de LI neste contexto (da escola pública). Os dados gerados por um questionário dissertativo demonstram que os alunos carregam crenças que advieram das experiências pessoais de dentro da escola (públicas), são elas: não ser possível ensinar e aprender inglês nas escolas públicas; os docentes das escolas públicas não estão preparados para ensinar inglês. Focado no estágio supervisionado do curso de Letras, os discentes relataram que as aulas do estágio supervisionado são insuficientes para desenvolver um ensino eficaz e, tão pouco, possível trabalhar com eficiência no contexto público de educação, devido ao desinteresse, conhecimento raso dos alunos sobre a LI e a dificuldade de usar a LI como língua franca dentro da sala, por conta do uso constante da língua materna pelos docentes daquele contexto.

Voltado para as crenças sobre a implementação da Metodologia de Aprendizagem Ativa (MAA) no ensino de inglês, o estudo de Passos (2021) gera os dados através de questionários relacionados à aplicação de um minicurso que contemplava atividades da MAA. O contexto envolveu professores em formação inicial em Letras Português-Inglês e os resultados da pesquisa demonstram que as crenças dos professores, levando em consideração as crenças iniciais e finais no minicurso, são favoráveis à implementação da MAA no ensino de LI, dado que eles demonstraram ter compreendido os princípios básicos e as diferenças entre as MAA e as metodologias tradicionais.

Pires e Lima (2014) focaram nas experiências que estudantes de Letras Inglês e Letras Português-Inglês, de uma universidade da rede

particular da região sul do Brasil, tiveram no ensino básico e as crenças que abrangem o processo de aprendizagem do idioma (inglês). Os dados foram gerados por meio de 15 narrativas, nas quais os alunos relatam suas experiências de aprendizagem e suas crenças a respeito de vários aspectos desse processo. Os discentes demonstraram não terem tido uma experiência positiva de aprendizagem de LI na escola regular, apontando, na maioria dos casos, a escola pública e o desinteresse do professor como fatores negativos. Ademais, expuseram que as aulas não traziam atividades atrativas, pontuaram, ainda, a crença de incompatibilidade da prática de habilidades orais e o estudo gramatical, isto é: "ou trabalha-se com tópicos gramaticais, ou pratica-se a conversação." (PIRES E LIMA, 2014, p. 312)

Já o estudo de Rodrigues (2020) traz crenças de estudantes de Letras sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês). Tal pesquisa, de natureza qualitativa, tem dados advindos de um questionário com perguntas abertas e fechadas, observações e gravação dos alunos em um *show and tell*<sup>2</sup> aplicado a discentes de um Centro Universitário da região metropolitana de Campinas. A análise é agrupada em três categorias, a saber: "(1) O bom aprendiz e o ensino-aprendizagem do inglês; (2) O desempenho e aprendizagem na sala de aula; e (3) As dificuldades e estratégias de aprendizagem." (RODRIGUES, 2020, p. 26). Os dados demonstram que os estudantes acreditam que a melhor forma de se aprender inglês é através da imersão no dia a dia. Além disso, para alguns discentes, o aprendizado da LI está vinculado à transmissão do conhecimento de alguém (professor), isto é, aquele que não fala inglês pode aprender o idioma por meio da repetição, frases com imagens, músicas, atividades e contato. Ademais, os alunos citam a importância da atuação dos estudantes de atuarem extraclasse, isso é, não ficar presos somente ao ensino passado dentro de sala de aula. Portanto, os alunos entendem a importância da autonomia e autoconfiança para o aprendizado da LI, porém, esses aspectos (autonomia e autoconfiança) advêm completamente da intervenção do professor em sala de aula.

Santos (2011) objetivou apresentar crenças de estudantes de Letras (inglês) sobre o ensino-aprendizagem de tal idioma, bem como ressaltar de qual forma o processo de formação docente reflete na prática dentro de sala de aula. Os dados do estudo de caso, de natureza qualitativa interpretativista, foram gerados por meio de um questionário auto-aplicativo, narrativas e entrevista oral com estudantes de Letras-Ínglês, que já atuam como professores, de uma universidade pública do interior da Bahia. Os resultados mostram que as experiências que os

---

<sup>2</sup> "O *show and tell* é um termo em inglês, que se refere à apresentação dos alunos de algum assunto ou objeto em sala de aula." (RODRIGUES, 2020, p. 26).

professores-alunos tiveram na sua formação, seja no ensino fundamental, médio (escola pública) e escolas de idiomas, refletem diretamente na sua forma de pensar/crer sobre o ensinar e aprender inglês. Portanto, os alunos declaram que não há possibilidade de se aprender inglês dentro de uma escola pública, sendo as escolas de idiomas o lugar para isso. Quanto à formação docente no curso de Letras, os estudantes expressam crenças a respeito da necessidade de terem um maior contato com a LI, de modo que venham a vivenciar situações reais de comunicação.

Diante do exposto, é notório que os estudantes em formação inicial contemplam muitas crenças voltadas ao ensino-aprendizagem da LI. Essas crenças, por sua vez, surgiram por decorrência das experiências que os alunos tiveram nas suas vidas, especificamente, nas escolas regulares, o que tange instituições privadas e públicas. Visto isso, pontos como: a autonomia do aluno; prática docente; expectativa de aprendizagem; metodologias de ensino-aprendizagem; contexto de ensino-aprendizagem; estrutura do curso de Letras; são abordadas nas literaturas analisadas. Por um outro lado, é perceptível uma lacuna no que se refere ao conhecimento linguístico, conhecimento teórico e didático-pedagógico, visando explorar a questão da aprendizagem da língua inglesa propriamente dita e as questões relativas ao processo de formar um professor.

### **3. Metodologia**

De acordo com Larsen-Freeman e Long (1991), as pesquisas podem ser qualitativas e/ou quantitativas, as quais podem se referir às duas extremidades de um *continuum*. Nessa seara, optamos por realizar uma pesquisa de cunho qualitativa, dado que tal perfil de pesquisa visa, entre outros, investigar e entender ações no que se refere ao modo de pensar, agir ou dizer dos indivíduos nos grupos aos quais pertencem e nos contextos sociais em que estão inseridos. Portanto, tal definição se coaduna aos propósitos metodológicos desta pesquisa.

Adicionalmente, trata-se de um estudo de caso, que, segundo Cohen, Manion e Morrison (2000) diz respeito a uma instância, geralmente uma única unidade, que explana sobre um princípio ou teoria em um determinado contexto. Portanto, uma vez que abrange indivíduos singulares em contextos específicos, é certo dizer que cada instância é única. Desse modo, os autores afirmam que o estudo de caso permite que as pessoas tenham uma compreensão clara da realidade em vez de conceitos abstratos de uma determinada teoria/princípio. Complementarmente, entende-se que o estudo de caso não é simplesmente uma mera descrição de eventos em um contexto particular,



mas “trata-se da geração sistemática e rigorosa de dados e procedimentos analíticos.”<sup>3</sup> (SENEFONTE, 2018b p. 101, *traduzido*).

Alinhado a tal natureza qualitativa, a pesquisa se centra na formação inicial de professores de língua inglesa, tomando a cognição como unidade de análise (BORG, 2003), com foco em investigar crenças, de alunos-professores regularmente matriculados no 3º e 4º ano do curso de Letras Português/Inglês de uma universidade estadual do Paraná, acerca dos aspectos linguísticos, teóricos e didático-pedagógicos em torno do domínio de ensino-aprendizagem e formação de professores de língua inglesa. Por fim, os dados serão oriundos de um questionário elaborado no *Google Formulários*, aplicado entre abril e junho de 2022 a 21 participantes, com 6 perguntas abertas com vistas a atingir os objetivos delineados. Nesse sentido, as 6 perguntas estão alinhadas ao que propusemos alcançar como objetivo de pesquisa. Para melhor ilustrar os dados na análise, as respostas foram compiladas e enumeradas, conforme se verifica na seção analítica.

Para análise dos dados, adotamos o Método da Análise de Conteúdo (AC), que, de acordo com Bardin (2011), é um conjunto de instrumentos de natureza metodológica em constante aperfeiçoamento que se aplicam a assuntos, discursos e conteúdos diversificados. Os dados são agrupados hierarquicamente em categorias analíticas, que dialogam entre si, formando uma união que explica o fenômeno analisado. Desse modo entendemos que a AC não se resume a uma descrição e exposição de dados, mas envolve um entendimento de conceitos teóricos levantados durante a análise.

Por fim esta pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Língua Estrangeira para Educação Básica Brasileira”, devidamente submetida ao Comitê de Ética da universidade de origem e aprovada<sup>4</sup>, como forma de garantir os direitos dos participantes da pesquisa e assegurar a conduta ética ao longo de todas as etapas do estudo. Nesse sentido, ao preencherem o questionário, os participantes da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido atestando que estavam cientes e de acordo com os processos/procedimentos envolvidos na pesquisa.

---

<sup>3</sup> Em inglês: “It concerns systematic and rigorous data generation and analytical procedures.” (SENEFONTE, 2018b, p. 101)

<sup>4</sup> Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), número: 30089420.9.0000.8123.

#### 4. Crenças dos Alunos-professores sobre o Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na Formação Inicial

Nesta seção, conforme exposto anteriormente, a análise dos dados se dá por meio do referencial da Análise de Conteúdo (AC). Além disso, salientamos que a geração de dados foi feita por meio de um questionário com perguntas abertas, isto é, as crenças dos participantes foram verbalizadas através de perguntas feitas e serão os objetos de análise desta pesquisa. Nesse sentido, são analisadas as crenças de 21 alunos-professores do curso de Letras, sendo eles 12 do 4º ano e 9 do 3º ano. A análise das crenças dos 21 participantes resume-se em duas vertentes: conhecimento linguístico e teórico-metodológico, que abarcam 4 dimensões **nível linguístico, nível teórico-metodológico, recursos e questões identitárias**. Estas, por sua vez, desdobram-se em algumas categorias analíticas, conforme apresentadas no quadro 1. Salientamos que o conceito de cada categoria analítica, dentro desta pesquisa, é explicado na ocasião em que ilustramos cada ponto da análise com os dados gerados.

QUADRO 1 – Crenças dos alunos-professores

<b>Nível Linguístico</b>	<b>Nível Teórico-Metodológico</b>	<b>Recursos</b>	<b>Questões Identitárias</b>
* <i>suficiência</i> * <i>insuficiência</i> * <i>expectativas</i>	* <i>suficiência</i> * <i>insuficiência</i>	* <i>disponibilidade</i> * <i>limitação</i> * <i>expectativas</i>	* <i>positivos</i> * <i>negativos</i>

Fonte: autores.

Para uma melhor compreensão a respeito das dimensões e das categorias apresentadas no quadro 1, analisamos as categorias presentes em cada uma das dimensões (**nível linguístico, nível teórico-metodológico, recursos e questões identitárias**), começando com a dimensão **nível linguístico** o qual diz respeito a crenças que os participantes têm quanto ao conhecimento geral sobre a LI. Dentro desta dimensão, pode-se perceber a presença tanto do nível *suficiência* quanto *insuficiência*, contudo, a categoria *insuficiência* foi mais evidenciada dentro dos dados gerados, o que ratifica os dados da pesquisa de Senefonte (2018b), também realizada no mesmo contexto. Nesse aspecto, no que diz respeito à categoria *suficiência*, poucos participantes demonstraram esse grau dentro de suas crenças: “Um bom conhecimento” (Participante F. L. 13); “Intermediário / Avançado” (Participante H. L. 18); “Tenho um inglês avançado” (Participante J. L. 22); “Avançado” (Participante U. L. 40).

Entretanto, no que se refere à categoria *insuficiência*, a maioria dos alunos-professores compartilham de tal avaliação, o que se pode perceber nos trechos destacados:

Meu conhecimento de inglês é bem desenvolvido, embora haja deficiências na escrita, principalmente [...] (Participante B. L. 4 e 5).

Intermediário mas com dificuldade na conversação. (Participante C. L. 6).

Eu consigo compreender o inglês, mas ao falar sinto muita dificuldade. (Participante E. L. 12).

Eu avalio como bom porque apesar de conseguir manter uma conversa ou acompanhá-la toda em inglês, existem palavras que sinto dificuldade em reprodução. (Participante G. L. 16 e 17).

Eu não tenho facilidade com o Inglês, visto que é um problema particular [...] (Participante I. L. 19).

Intermediário, consigo ler e entender bem, porém tenho muita dificuldade em formular frases com a gramática correta (Participante L. L. 25 e 26).

Ouçó e leio razoavelmente bem. Falo e escrevo razoavelmente mal. (Participante N. L. 28).

Avalio meu conhecimento em inglês como pré-intermediário. Consigo ler e escrever no idioma, consigo me comunicar e manter uma conversa, mas isso depende muito do nível da conversa e da velocidade que o outro falante emprega em sua fala. (Participante O. 26, 30 e 31).

A avaliação de (in) suficiência linguística nos parece se coadunar à crença sobre as limitações de se aprender um idioma estrangeiro na escola pública (BERTO, 2018; BORGES, LAGO, OLIVEIRA, 2013) e, nesse aspecto, estendemos também ao ensino superior, foco da pesquisa.

Ainda na dimensão **nível linguístico**, somente os participantes E e F expressaram *expectativas* no sentido de aprimoramento das habilidades linguísticas da LI no futuro:

[...] novas coisas a aprender sobre a língua sempre, sobre a vertente da fala é uma das minhas favoritas e se possível fazer parte de novas frentes como, por exemplo, acadêmica num futuro próximo. (Participante F. L. 13, 14 e 15).

penso em fazer um curso de língua inglesa para poder aprimorar as habilidades de escrita, fala e de audição. (Participante E. L. 154 e 155).

As falas nos parecem indicar a crença sobre confiar que em um curso de línguas finalmente os participantes aprenderão o que na universidade não estão conseguindo. Desse modo, a terceirização da educação linguística é vista como uma forma de superar tal lacuna (ALVES, 2010; OLIVEIRA, 2022).

Dentro da dimensão **nível teórico-metodológico**, novamente tivemos a presença dos dois polos *suficiência* e *insuficiência*, contudo, nesta dimensão, tal par binário refere-se em como os participantes avaliam seu conhecimento teórico e didático-pedagógico para o ensino de inglês. Alguns participantes demonstraram *suficiência* a respeito do seu conhecimento:

Conhecimento teórico e didático suficientes para uma aula [...] (Participante A. L. 149).

Didático ótimo [...] (Participante C. L. 152).

Eu avalio como muito boa [...] (Participante G. L. 158 e 159).

Tenho alguma experiência pois participei do {nome do programa suprimido} e fiz todos os estágios. (Participante N. L. 171 e 172).

Ótimo. Tem me deixado preparado pro mercado (Participante P. L. 176).

Apreendi bastante com as aulas sobre como realmente dar aula [...] (Participante Q. L. 177).

10/10 (Participante R. L. 179).

Por um outro lado, alguns participantes demonstraram uma lacuna a respeito do conhecimento teórico e didático pedagógico e, por consequência, pouca preparação para a docência de LI, o que nós categorizamos de *insuficiência*, a saber:

Péssimo (Participante B. L. 151).

Nesse ponto, digo que não sei muito [...] (Participante F. L. 156).

Bom, mas não descarto que poderia ter aprendido mais [...] (Participante H. L. 160)

Aprendemos várias metodologias de ensino de língua inglesa no último ano, mas tenho profundo conhecimento em apenas uma [...] (Participante J. L. 164 e 165).

Intermediário, necessitando muitas vezes do apoio teórico e pesquisa para ensinar (Participante L. L. 168 e 169).

Acredito que eu não esteja, ainda, preparada para ensinar inglês, pois meu conhecimento teórico e didático com certeza são muito rasos (Participante O. L. 173, 174 e 175).

No momento, acredito que não estou apta. (Participante S. L. 188 e 183).

Novamente, as falas indiciam uma crença sobre as limitações na formação inicial, além das questões linguísticas tratadas no item anterior, o curso apresenta lacunas na formação teórica e didático-pedagógica.

No que tange às contribuições do curso de Letras na formação docente dos alunos-professores e as características estruturais, humanas e didáticas-pedagógicas do curso, estas estão todas englobadas na dimensão **recursos**, a qual foi subdividida em 3 categorias analíticas: *disponibilidade*, *limitação* e *expectativas*. Estas categorias, por sua vez, nos resultados, estão mais disponíveis nas disciplinas de língua inglesa do que nas específicas de formação docente. Em outras palavras, os recursos expostos pelos participantes são mais evidenciados nas perguntas voltadas às disciplinas de LI do que nas disciplinas específicas de formação do professor de LI (como estágio, por exemplo). Na categoria *disponibilidade* (referente aos diferentes recursos disponíveis no curso de Letras, os quais contribuem positivamente para a formação linguística e teórico-metodológico), alguns participantes expuseram um retorno/percepção positivo(a) das aulas voltadas para a LI e formação do professor, conforme os excertos seguintes:

Foi quando entrei no curso que pude apurar minha compreensão cada língua inglesa. (Participante E. L. 51 e 52).

As aulas de cpe {compreensão e produção escrita}, que são sobre a escrita e leitura em língua inglesa, foram ótimas e no quarto ano há de ser muito bem produtiva. (Participante F. L. 53, 54 e 55).

10/10. As aulas são excelentes, pois, os professores sempre abrem um parênteses para que os alunos possam falar, opinar. O fato dos professores conversarem somente em Inglês ajuda muito a ir treinando e a aumentar a capacidade de falar/formular frases. (Participante R. L. 87, 88, 89 e 90).

Muito boas. Observando os professores pude aprender variadas metodologias de trabalhar a língua inglesa, e as disciplinas voltadas para a formação do professor também contribui nas relações da metodologia. (Participante E. L. 196, 197 e 198).

As disciplinas são ótimas! Muito focadas, o que nos ajuda a ter grande prática. (Participante G. L. 203 e 204).

Tive uma disciplina no semestre passado "Inglês para crianças" que foi maravilhosa, mas era eletiva. (Participante O. L. 218 e 219).

Essas disciplinas estão nos auxiliando a ter mais visão de como agir em sala de aula, como ensinar conteúdos e afins. (Participante R. L. 223 E 224).

Adicionalmente, ainda dentro da categoria *disponibilidade*, foi possível encontrar alguns recursos humanos que são voltados aos reflexos da prática docente do professor universitário:

Acho os professores muito bons e competentes e que realizam as aulas de forma completa (material, didática, metodologia, concepções de ensino) [...] (Participante H. L. 64, 65 e 66).

Os professores são maravilhosos, bem preparados, cuidadosos com o ensino. (Participante I. L. 69 e 70).

Pra mim, foram excelentes, graças aos ótimos professores que tive. Fui sortuda em ter professores dinâmicos e apaixonados pelo que fazem como {nome das docentes suprimidos}. (Participante S. L. 91, 92 e 93).

Entendemos que tais experiências positivas que os alunos-professores têm relacionadas à prática docente do professor universitário, dentro do contexto da formação inicial, de alguma forma, refletirão na prática docente desses participantes, visto que as experiências vividas pelos indivíduos no seu processo de formação refletem diretamente nesta prática (SANTOS, 2011).

A categoria *limitação* se refere às insuficiências de recursos humanos, didáticos-pedagógicos e estruturais evidenciados no curso de Letras. No que diz respeito à *limitação* de recursos humanos, apenas o participante H relata a falta de engajamento/autonomia dos alunos-professores com os seus aprendizados, "sinto que os alunos não se engajam de uma forma necessária para absorver os conteúdos" (L. 62 e 63), o que ratifica a pesquisa de Rodrigues (2020).

Quanto aos recursos didáticos-pedagógicos, da categoria *limitação*, o que se relacionam com as metodologias e abordagens utilizadas pelos professores universitários, os participantes expressaram a insatisfação com a metodologia em que aulas são baseadas em livros didáticos e as formas com que os professores (universitários) dirigem as aulas:

Acredito que, das experiências que tive, as aulas estiveram muito pautadas em livros didáticos, o que me desagrada, pois prefiro aprender o idioma entrando em contato com os gêneros textuais do idioma e aulas contextualizadas (Participante B. L. 45, 46 e 47).

[...] sinto falta de mais recursos e incentivos em questão da conversação (Participante C. L. 48 e 49).

[...] poderiam ser melhores. Falo isso porque a maioria das aulas que tive até então, ficou muito presa no livro, em seguir o que está lá, o professor perguntar e o aluno responder. Nesse processo, muitas vezes, o aluno que tem um pouco mais de dificuldade, não consegue ser visto e acaba passando por despercebido. (Participante O. L. 78, 79, 80 e 81).

[...] as vezes a forma de explicação se dá de maneira rápida (no sentido na dicção e pronúncia, durante a explicação dos conteúdos) o que é ruim para compreensão. (Participante T. L. 95, 96 e 97).

Durante minha formação tive contato com algumas disciplinas que me foram apresentadas nesse quesito, mas elas não me interessaram o suficiente, pois acredito que abordando questões como gramática de modo muito direto, o aprendizado se torna muito monótono. (Participante B. L. 103, 104, 105 e 106).

Pontos como “falta de mais recursos (didáticos)”, “carência de incentivo à oralização/conversação”, “aulas pautadas somente no livro didático” e “focalização excessiva na gramática”, que foram os tópicos implicitamente expressados nos excertos acima, salientam a importância do uso do material didático<sup>5</sup> como objeto estimulante e ponte para o conhecimento (como mais um meio de se externar os conteúdos) e não somente como o único modo de se ensinar (FISCARELLI, 2017).

Ainda na categoria *limitação*, dentro da dimensão **recursos**, no que tange especificamente à disciplina intitulada como formação docente, os alunos retrataram os seguintes pontos e avaliações:

Não muito boas... (Participante A. L. 190).

Ruins, pois não apresentam metodologias para aplicação em sala de aula e sim metodologias teóricas. (Participante B. L. 191 e 192).

Acredito que poderia ser melhor. (Participante C. L. 193).

---

<sup>5</sup> “Entende-se aqui por material didático todo ou qualquer material que o professor possa utilizar em sala de aula desde os mais simples como o giz, a lousa, o livro didático, os textos impressos, até os materiais mais sofisticados e modernos.” (FISCARELLI, 2017, p. 1)

Há o que melhorar no que diz respeito a algumas disciplinas com relação ao professor que é também a forma de ensino. (Participante D. L. 194 e 195).

A que tivemos em específico sobre a formação do professor de língua inglesa, deixou a desejar, por não focar nas novas tecnologias, focar num tema por muito tempo [...] (Participante F. L. 199, 200 e 201).

[...] acredito que precisaria ser melhor trabalhada com os alunos. (Participante J. L. 209 e 210).

Não tivemos muitas aulas, então poderia dizer que quase não tivemos essa disciplina no curso. (Participante M. L. 215 e 216).

A avaliação feita pelos participantes nos indica algumas crenças, tais como da necessidade de ir além da teoria (segundo excerto), da preparação docente (terceiro excerto) e do desenvolvimento digital no contexto de línguas (quinto excerto).

Já em relação aos recursos estruturais, que estão ligados à estrutura curricular do curso de Letras, somente o participante J expôs a *limitação* acerca desta categoria, a saber: "As aulas são excelentes, mas como a quantidade de aulas, na nossa grade curricular, é pouca, o desenvolvimento do idioma também é menos eficaz." (L. 71 e 72). Tal afirmação alinha-se com o problema destacado por Barcelos *et al* (2004), que consiste na falta de disciplinas, como a Linguística Aplicada, por exemplo, na grade curricular do curso de Letras, para que os alunos-professores tomem ciência do processo de ensino-aprendizagem e do papel do aluno e do professor e pudessem compreender que a competência comunicativa é apenas uma das competências que o professor necessita desenvolver. A última categoria para a dimensão **recursos** é a *expectativas* (sobre questões metodológicos e didáticos-pedagógicos), que, por sua vez, podemos perceber nos participantes F, P e O:

[...] sobre a matéria formação do professor de língua inglesa é uma que se possível colocar novos temas, um novo professor talvez, que busque explorar as novas tecnologias [...] (Participante F. L. 58, 59 e 60).

[...] devia ser mais voltada para como vamos ensinar não voltada pra prática da língua. Prática em si dá língua eu buscaria em lugares tipo {nome das instituições suprimidos} etc.. (Participante P. L.82, 83 e 84).

Acredito que deveria ter disciplinas obrigatórias dessa natureza. (Participante O. L. 219 e 220).



Dentro da dimensão **questões identitárias** (inerente à prática docente dos formandos), percebe-se, novamente, um par binário *positivo* e *negativo*. Com isto em mente, analisando os dados gerados, é possível perceber que alguns participantes expressaram pontos *positivos* para a contribuição que curso de Letras tem oferecido em sua formação enquanto profissional:

[...] deixei de ter medo do inglês e passei a admirar a língua. (Participante I. L. 120)

Conheço uma professora que fez o curso na {nome da universidade suprimido} e suas aulas no ensino fundamental são maravilhosas e realmente instigam os alunos a aprenderem uma nova língua. Assim me espelho na maneira que os professores da {nome da universidade suprimido} e os graduados nessa universidade promove o ensino do inglês. (Participante E. L. 141, 142, 143, 144 e 145).

Com confiança de que posso investir na vertente, que é um sonho meu, a cada nova aula, sempre que possível aprendo mais, é um prazer estar envolvido com essa língua, a base teórica, conhecimento de gêneros literários, etc. (Participante F. L. 246, 247 e 248).

De forma muito ampla, com certeza o curso de Letras abriu portas para diversos interesses e despertou o interesse pela formação de professores em si, tanto é que é a disciplina que eu pretendo lecionar. (Participante H. L. 251, 252 e 253).

De muitas formas, tanto na teoria, quando estudamos textos teóricos e discutimos em sala de aula, quanto a convivência com professores maravilhosos que são nossos espelhos. (Participante J. 255, 256 e 257).

Na disciplina de formação, aprendi sobre como tratar os alunos, os temas a serem abordados e os conteúdos para trabalhar. (Participante K. L. 258 e 259).

Muito bem, me ajudou a perder a vergonha de falar inglês e despertou a vontade de aprender mais. (Participante L. L. 260 e 261).

Aos poucos, o curso foi me moldando e me fazendo entender qual a postura que um professor deve ter. (Participante R. L. 275 e 276).

Por um outro lado, alguns alunos demonstraram pontos *negativos* a esta dimensão (*questões identitárias*):

[...] nunca me identifiquei com a língua, faço as matérias em inglês porque preciso, se fosse possível eu tiraria da minha formação. (Participante I. L. 20 e 21).

[...] busco mais ser um profissional de língua portuguesa assim acabo deixando de lado a língua inglesa. (Participante P. L.134 e 135).

Sinceramente, não me vejo ensinando inglês, pela dificuldade que tenho encontrado comigo mesma para aprender. Acredito que vai muito do gosto pessoal. (Participante I. L.162 e 163).

Não têm contribuído. Na verdade, tais disciplinas não me aproximaram da docência, apenas me desanimaram, embora eu goste muito do curso. (Participante B. L. 234 e 235).

Não quero ser professor de inglês quando eu crescer e o curso tem contribuído pra isso [...] (Participante N. L. 263 e 264).

Percebe-se nos excertos acima a pluralidade de identidades presentes dentro de um determinado contexto (formação inicial / universitário), o que é fundamental para a construção da identidade, dado que ela é “constituída por um confronto com o outro (que é sempre diferente)”<sup>6</sup> (SENEFONTE, 2018a, p. 323, *traduzido*). Adicionalmente, segundo Nóvoa (1995), essas identidades vão sendo constituídas através das experiências de vida, narrativas, autorreflexões e representações, o que estão presentes no âmbito supramencionado (universitário) e nas crenças dos participantes.

Após a análise de cada categoria analítica obtida pelos dados, passamos para as considerações finais deste estudo.

## **5. Considerações Finais**

Com o objetivo geral de explorar as crenças de alunos-professores acerca do ensino-aprendizagem da LI, esta pesquisa também teve como objetivo elucidar discussões em torno das crenças de alunos de Letras (inglês) quanto ao processo de formação docente inicial, com foco nos eixos: a) conhecimento linguístico; b) conhecimento teórico e didático-pedagógico.

No que tange ao primeiro eixo (conhecimento linguístico), os dados evidenciam a presença de dois polos, há aqueles participantes que avaliam ter um bom conhecimento e aqueles que, em sua maioria, demonstraram um conhecimento baixo acerca dos aspectos linguísticos da língua, sobretudo em aspectos como a escrita e a conversação.

---

<sup>6</sup> Em inglês: “constituted by a confrontation with the other (who is always different).” (SENEFONTE, 2018a, p. 323)

Conforme discutido, tal avaliação reflete a crença sobre o aprendizado de línguas na educação básica e também superior, sobretudo quando se leva em consideração a instituição pública.

No que diz respeito ao segundo eixo (conhecimento teórico e didático-pedagógico), da mesma forma, os resultados demonstraram um par binário, o qual trata-se da presença de alunos que julgam ter conhecimento teórico e didático-pedagógico suficiente e insuficiente para a ministrar aulas de LI.

Sobre as contribuições do curso de Letras na formação docente dos alunos-professores, também são encontrados polos binários, dado que alguns participantes demonstraram que o curso dispõe de recursos que contribuem positivamente para a formação linguística e teórico-metodológico dos formandos. Ademais, nota-se crenças positivas voltadas aos reflexos da prática docente do professor universitário. Contudo, no que se refere às características estruturais, humanas e, ainda, didáticas-pedagógicas (do curso de Letras), do mesmo modo, há crenças de insuficiência sobre estes recursos, salientando pontos como "falta de mais recursos (didáticos)", "carência de incentivo à oralização/conversação", "aulas pautadas somente no livro didático" e "focalização excessiva na gramática".

Diante disso, nota-se que os participantes manifestam crenças divididas para cada uma das dimensões que foram analisadas, isto é, ao longo de toda a análise, dentro das dimensões pautadas, apresentam-se categorias polares, como suficiente/insuficiente; disponibilidade/limitação; e positivo e negativo. Essas divisões, também chamadas de pares binários, se dão ao fato de as crenças serem formadas de acordo com as experiências que cada indivíduo teve com o ensino-aprendizagem da língua inglesa, da mesma forma são os aspectos identitários dos formandos, que são constituídos pelo contato com o outro (que tem a característica identitária diferente). Com isso em mente, é correto afirmar que o processo de formação docente contribuirá para a construção de novas crenças e identidades profissionais, e estas crenças, por sua vez, refletirão na prática docente, visto que ela é significativamente fundamentada pelo conjunto de crenças dos licenciandos.

Para concluir, sabemos que estudos sobre crenças de alunos-professores, na formação inicial, sobre o ensino-aprendizagem de línguas já vêm acontecendo em alguns contextos de formação do professor. Contudo, é salutar a necessidade de incluir práticas mais sistematizadas sobre as concepções que alunos em formação trazem quanto à teoria/prática de como se ensinar e aprender inglês e sobre o processo de formação docente. Desse modo, esperamos que esta pesquisa contribua com as discussões levantadas sobre a temática e também

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa; RIBEIRO, Leandro. Crenças na formação inicial de professores de Língua Inglesa. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e58953, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

contribua teoricamente para futuras investigações na área, bem como para conscientizar os professores/alunos-professores sobre a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de LI e a influência das crenças sobre a prática docente.

## **Referências Bibliográficas**

ALVES, J. G. *A Terceirização do Ensino de Língua Estrangeira em Escolas de Ensino Formal*. 2010. 170 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. 188f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F.; Batista, F. S.; Andrade, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: Vieira Abrahão, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, p. 11-29, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

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

BERTO, F. *Considerações sobre crenças de graduandos em letras acerca do processo de aprendizagem de língua inglesa*. 2018. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2018.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teacher think, know, believe and do. *Language Teaching*. Cambridge University Press, v. 36, p. 81-109, 2003.

BORGES, T. D.; DO LAGO, N. A.; OLIVEIRA, V. G. "O bom professor de inglês é fluente na fala e na escrita, e tem conhecimentos gerais da cultura estrangeira": crenças de uma formanda do curso de letras. *Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*, v. 24, 2011.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa; RIBEIRO, Leandro. Crenças na formação inicial de professores de Língua Inglesa. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e58953, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

BORGES, T. D.; DO LAGO, N. A.; OLIVEIRA, V. G. PIBID e fatores internos que influenciam a educação: crenças de um aluno pibidiano sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa. In: V Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (V EDIPE), Goiânia. *Anais*, p. 1-16, 2013.

CASTRO, S. T. R. Mapeando a pesquisa em formação de professores de língua estrangeira em cursos de Letras na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S.T.R.; SILVA, E.R. (orgs.) *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisa em linguística aplicada*. Taubaté: Cabral, p. 125-147, 2006.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Case studies. In.: COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. London/New York: Routledge, p. 105-133, 2000.

CRUZ, L. T. Crenças de professores em formação sobre sua proficiência em língua inglesa: Reflexões e perspectivas de ação. *Revista de Letra em Letra*, Guarulhos, v2, p. (108-120). Ago. 2015.

FISCARELLI, R. B. O. Material didático e prática docente. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, v. 2, n. 1, p. 31-39, 2007.

FREEMAN, D. JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL quarterly*, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.

JUNIOR, S. B. J. *Crenças de alunos sobre produção textual em língua inglesa na EaD*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

NOVELLI, J.; ROSEIRA, A. C. S. Crenças de alunos-professores de língua inglesa. *EntreLetras*, v. 8, n. 2, p. 95-113, 2017.

NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA, E. *Reflexões sobre o ensino de Inglês como língua estrangeira - professores de Inglês em curso*. Campinas: UNICAMP, 2002.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa; RIBEIRO, Leandro. Crenças na formação inicial de professores de Língua Inglesa. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e58953, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

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

PASSOS, J. A. *Crenças de professores em formação inicial sobre o uso das metodologias de aprendizagem ativa no ensino de inglês*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2021.

PIRES, T. L. S.; LIMA, M. S. Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes. *Domínios de Linguagem*, v. 8, n. 1, p. 295-315, 2014.

REIS, S. *Learning to Teach Reading in English as a Foreign Language: an interpretative study of teacher's cognition and action*. 2005, 268fls. Tese (Doutorado em Ciências Sociais. Radboud University Nijmegen, Nijmegen, 2005.

RODRIGUES, E. N. As crenças de alunos do curso de letras no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa. *Revista Intercâmbio*, v.XLIV: 21-39. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X, 2020.

SANTOS, K. M. *Crenças de estudantes de Letras/Inglês sobre a aprendizagem e o ensino da LI: (trans)formando a prática pedagógica*. 2011. Dissertação (Mestrado em Cultura, Educação e Linguagens). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2011.

SENEFONTE, F. H. R. *Inglês Informal: aprendizagem, ensino e formação de professores*. 2018. 601 folhas. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SENEFONTE, F. H. R. English teachers' identities concerning their knowledge of slang. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, v. 9, n. 1, p. 58-73, 2018.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (Inglês)*. 2005. 243p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269425>. Acesso em: ago. 2021.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa; RIBEIRO, Leandro. Crenças na formação inicial de professores de Língua Inglesa. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e58953, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n.1, p.3-12, 1986.

Recebido em: 08/08/2022  
Aprovado em: 31/03/2023

## APÊNDICE A: questionário

E-mail: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Qual ano está cursando do curso de Letras?

- 4º ano
- 3º ano

### **Perguntas - Conhecimento Linguístico**

Que avaliação você faz do seu conhecimento de língua inglesa em geral? Explique.

\_\_\_\_\_

Que avaliação você faz das aulas de língua inglesa do curso de Letras? Exemplifique.

\_\_\_\_\_

De que forma, se alguma, o curso de Letras tem contribuído no seu desenvolvimento linguístico em inglês? Exemplifique.

\_\_\_\_\_

### **Perguntas - Conhecimento Teórico e Didático-pedagógico**

Que avaliação você faz de seu conhecimento teórico e didático pedagógico para ensinar inglês? Explique.

\_\_\_\_\_

Que avaliação você faz das disciplinas voltadas para formação de professores de língua inglesa do curso de Letras? Exemplifique.

\_\_\_\_\_

De que forma, se alguma, o curso de Letras tem contribuído na sua formação como professor (a) de inglês? Exemplifique.

\_\_\_\_\_