

CRENÇAS DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE O PAPEL DO BOM FORMADOR¹

BELIEFS OF AN ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATOR ABOUT THE ROLE OF THE GOOD TEACHER EDUCATOR²

Tatiana Diello Borges
Doutora em Letras e Linguística
Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí
(tatiana.diello@gmail.com)

RESUMO: Apresentamos neste artigo parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado, que teve como objetivo geral investigar as crenças de uma professora formadora de língua inglesa acerca do papel do bom formador de inglês. O referencial teórico se ocupou do professor formador de línguas e das crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas. A metodologia escolhida foi o estudo de caso. Os resultados sugerem que a docente formadora acredita que o bom professor formador faz uso de trabalho em pares/grupos, emprega atividades lúdicas, preza pela formação contínua, não trabalha apenas com intelectualidade, mas também com emoções/sentimentos, e pode influenciar a adoção de posturas ao longo da formação e prática docente do professor em formação. Os dados também revelam a existência de uma crença central na qual se sustentam as demais crenças da professora formadora: o bom professor formador deve estar atento ao ambiente para que o aprendiz se sinta confortável para aprender. Este estudo indica a importância de considerarmos seriamente a possibilidade de influência do docente formador em relação a seus formandos. É imprescindível ter isso em mente ao se formar professores, pois as crenças (e ações) dos formadores podem influenciar tanto de modo positivo quanto negativo.

Palavras-chave: Formação de Professores de Línguas. Professor Formador de Inglês. Crenças.

ABSTRACT: This paper presents some results of a doctoral thesis which had as main goal to investigate the beliefs of an English language teacher educator about the role of the good teacher educator. As theoretical framework, we focused on the language teacher educator and beliefs in the field of foreign language teaching/learning. The case study methodology was employed. Results suggest that the teacher educator believes that the good teacher educator makes use of pair/group work, employs ludic activities, values continuous education, works not only with intellectuality, but also with emotions/feelings, and can influence the adoption of postures throughout pre-service teacher's academic education and teaching practice. The data also reveal the existence of a central belief in which the other beliefs of the English language teacher educator are held: the good teacher educator must pay careful attention to the learning environment so that the learner can feel comfortable to learn. This study indicates the importance of seriously considering the possibility of teacher educator's influence in relation to their undergraduate students. It is imperative to keep this in mind when dealing with teachers' education, since teacher educator's beliefs and actions can influence both positively and negatively.

Keywords: Language Teachers' Education. English Language Teacher Educator. Beliefs.

¹ A tese de doutorado da autora contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG).

² Número do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás: 464.515

Introdução

Uma das áreas que mais tem se desenvolvido nos últimos tempos, no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), é a formação de professores (ARAÚJO, 2003; GIMENEZ, 2002). Desde o início da década de 90, segundo Araújo (2003), a formação de professores tem sido predominante em LA, em especial no que se refere ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LEs³). As investigações sobre educação de professores focalizam a formação do professor reflexivo e entendem o docente como possuidor de conhecimento, crenças e teorias informais que dirigem o seu fazer. Assim, um tema central de estudos na área de formação de professores vem sendo a investigação de crenças, tanto de professores quanto de alunos (BARCELOS, 2004), pois é através da compreensão das crenças que poderemos entender a prática do professor.

É preciso ressaltar, entretanto, que na LA, conforme aponta Barcelos (2006), há diversas pesquisas que se ocupam da investigação das crenças de docentes, mas poucas têm como foco o professor formador⁴. Há, portanto, uma carência de estudos na área de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas que tenham como participantes professores formadores (BARCELOS, 2006, 2007a, 2010; BORGES; PAULA FERNANDES; BARCELOS, 2007; SÓL, 2004). Como se sabe, as crenças são um componente-chave no processo de ensino/aprendizagem, já que são capazes de influenciar o que professores e, a nosso ver, docentes formadores, sentem e sabem em relação a esse processo. Assim, considerando o exposto, neste estudo, investigamos as crenças de uma professora formadora de língua inglesa de um curso de Letras Inglês de uma universidade pública da região centro-oeste do Brasil acerca do que significa ser um bom professor formador de inglês ao longo do processo de se ensinar/aprender.

A fim de facilitar a tarefa do leitor, expomos a seguir a organização deste artigo. Na primeira parte, trazemos o referencial teórico da pesquisa, no qual nos ocupamos do professor formador e das crenças. Na segunda seção, apresentamos a

³ Embora termos como 'segunda língua' e 'língua adicional', o último mais recentemente, também existam na área de ensino/aprendizagem de línguas, neste trabalho, optamos por manter a utilização do termo 'língua estrangeira' por ser o tradicionalmente empregado na literatura ao se considerar a aprendizagem "sob condições formais, geralmente em contexto escolar" (SILVA, 2005, p. 99). Para maiores esclarecimentos sobre definições e diferenciações acerca destes termos, ver Silva, 2005; Leffa e Irala, 2014; Finardi e Porcino, 2015; e Finardi, Santos e Guimarães, 2016.

⁴ Trataremos mais detalhadamente sobre o 'professor formador' no referencial teórico do artigo.

metodologia escolhida para a realização do estudo, detalhando sua natureza, o contexto investigado, a participante, os instrumentos empregados na coleta de dados e a análise dos resultados. Na terceira parte, analisamos e discutimos alguns resultados finais obtidos. Por fim, trazemos algumas considerações finais.

Referencial teórico

Nesta seção, primeiramente, tratamos do professor formador, definindo-o para o contexto da pesquisa realizada e mencionando alguns estudos que o tiveram como foco de investigação. Em seguida, nos ocupamos das crenças ao longo do processo de ensinar e aprender línguas, de modo a apresentar nossa conceituação do termo e abordar, de modo geral, a relevância do estudo de crenças na formação de professores de línguas. Por fim, fazemos menção a alguns trabalhos que se ocuparam da investigação de crenças de professores formadores de línguas, foco da presente pesquisa.

No que se refere ao professor formador, os Referenciais para Formação de Professores⁵, documento da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), consideram como ‘formadores’ todos os profissionais que desenvolvem práticas de formação inicial ou continuada de professores, docentes de cursos de habilitação em nível médio ou superior, bem como os profissionais técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, profissionais das equipes técnicas das escolas, profissionais de organizações não governamentais (ONGs) que desenvolvem práticas de formação em serviço, docentes universitários das áreas pedagógicas e demais disciplinas e tutores dos programas de formação à distância⁶.

Embora não desconsideremos o papel formador desses profissionais, destacamos que, neste estudo, em consonância com Barcelos, Batista e Andrade (2004), Mizukami (2005), Oliveira (2008), Paula Fernandes e Borges (2011), Jordão (2013) e Paiva (2013), entendemos que compete a todo o corpo docente da licenciatura em Letras (e não somente aos professores de Metodologia/Prática de

⁵ De acordo com o MEC, os *Referenciais para Formação de Professores* têm “por objetivo apoiar as Universidades e Secretarias Estaduais de Educação, na desafiadora tarefa de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores” (p. 6). Documento disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

⁶ À época da realização do presente estudo, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) não apresentava definição de ‘professor formador’.

Ensino/Estágio) a tarefa de realizar a formação inicial de professores de línguas. Nesse sentido, todos os docentes do referido curso em que a pesquisa foi conduzida, sejam eles das disciplinas específicas de Língua, Literatura ou Estágio, foram considerados professores formadores. Entendimento também compartilhado pela professora formadora participante da pesquisa, responsável pelas disciplinas de Literatura do curso de Letras Inglês, que afirma que elas “fazem parte do processo formativo e desempenham um papel muito importante. A aula de Literatura num curso de licenciatura de língua inglesa está a serviço da formação do professor de língua inglesa” [Entrevista].

O professor formador, embora seja inegável sua importância para a edificação de uma base sólida para a educação brasileira (MIZUKAMI, 2005), apenas recentemente, de acordo com Halu (2014), se tornou objeto de pesquisa no universo acadêmico. No campo de LEs, especificamente, Halu (2014), conforme levantamento bibliográfico realizado, afirma que o foco no professor formador começa a surgir em pesquisas desenvolvidas a partir dos anos 2000.

Os estudos de Sól (2004), Oliveira (2008) e Viana (2011) são algumas dessas investigações realizadas. Esses trabalhos evidenciam a importância de uma prática docente pautada na reflexão e do (re)conhecimento dos papéis dos professores formadores. Conforme Oliveira (2008, p. 199),

é fundamental para os formadores de professores colocarem-se como protagonistas no processo de reflexão, objetivando ter consciência e entender os aspectos subjacentes à sua prática, deixando, dessa forma, de basear seu trabalho na competência implícita (OLIVEIRA, 2008, p. 199).

O estudo acerca dos papéis dos formadores, por sua vez, é relevante no sentido de que estes profissionais são os responsáveis pela formação de futuros professores e servem de modelo, exemplo, quer reconheçam ou não.

Em relação ao construto crenças, não há uma definição única, em LA, para este conceito. O termo crenças é alvo de várias denominações, tais como, “atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, teorias pessoais, processos mentais, estratégias de ação” (PAJARES, 1992, p. 309) e essa diversidade é uma das razões que torna esse conceito complexo de ser investigado (BARCELOS, 2001, 2004; PAJARES, 1992).

Considerando o exposto, em nosso estudo, também trazemos uma definição de crenças. O conceito de crenças adotado está de acordo com as características de crenças encontradas em Barcelos (2000, 2006, 2007b). Segundo a autora, as crenças guiam nossas ações, influenciam e são, ao mesmo tempo, influenciadas por elas; são difíceis de serem mudadas⁷; construídas socialmente, situadas contextualmente e transmitidas culturalmente; paradoxais e contraditórias; devem ser inferidas a partir de nossas ações, intenções e afirmações; dinâmicas, podendo ser mudadas ao longo do tempo e expressas de modo diferente em diferentes situações.

Assim, tendo como base as leituras realizadas acerca do construto crenças na área de ensino/aprendizagem de línguas, definimos crenças, para o contexto desta pesquisa, como as concepções que professores formadores de línguas possuem em relação ao que significa ser um bom docente formador na atualidade ao longo do processo de se ensinar/aprender. Essas concepções compartilhadas modelam os processos e as estratégias que esses indivíduos desenvolvem e implementam ao conduzir sua prática pedagógica.

As crenças são um componente-chave no processo de ensino/aprendizagem de línguas e seu estudo pode influenciar, entre outras questões, a formação de professores (BARCELOS, 2001). Conforme Barcelos (2007b, p. 112), na área de formação de professores, “a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência [...] entre as crenças de formadores de professores e de professores”.

Para Soares e Bejarano (2008), as pesquisas sobre crenças devem se configurar como parte importante (senão essencial) da formação do professor de LEs em função da necessidade de se refletir sobre essas crenças - modificando-as, se necessário - de modo a tornar os docentes conscientes daquelas que interferem em suas atitudes e decisões tomadas em sala de aula. Só assim, segundo os autores, é possível a construção de uma prática pedagógica mais expressiva para o professor e seus alunos. Em conformidade com essa colocação, salientamos a importância de os

⁷ Conforme Barcelos (2007b), um dos aspectos que faz com que a mudança de crenças seja dificultosa refere-se à sua natureza, pois possui uma estrutura complexa, que forma sistemas e teias, ou, nas palavras de Pajares (1992), “emaranhados de crenças”. Nesses emaranhados, algumas crenças seriam mais centrais e outras mais periféricas, sendo as centrais mais resistentes à mudança por estarem estreitamente relacionadas à nossa identidade e emoção. As crenças periféricas, por sua vez, sempre relacionadas às centrais, por serem mais superficiais e se desenvolverem de modo arbitrário são mais propensas a mudanças (BARCELOS, 2007b).

professores formadores, foco de nosso estudo, tomarem ciência de suas concepções de ensino/aprendizagem de línguas, já que estas podem exercer grande influência em suas ações, decisões e seus comportamentos em sala. Afinal, esses docentes não atuam em cursos de formação com a mente vazia ou posturas neutras, mas, sim, com crenças, valores pessoais que são adquiridos ao longo de suas experiências no processo de se ensinar e aprender línguas (FREEMAN; JOHNSON, 1998).

Sucintamente, podemos afirmar que a pesquisa sobre crenças na área de formação de professores é importante na medida em que indica caminhos que melhoram essa formação e permite a tomada de consciência de professores formadores e em formação a respeito de suas crenças e como elas influenciam suas ações (OLIVEIRA, 2010).

Como mencionado, na área de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas, poucos estudos já tiveram como participantes professores formadores. De acordo com nosso conhecimento, até o presente momento, os seguintes estudos se ocuparam das crenças de professores formadores: Araújo (2003), Bomfim (2008), Caldas (2008), Marques (2008), Daniel (2009), Machado (2011), Sabóia (2012) e Hayashi (2015). Nessas pesquisas é possível constatar uma conclusão comum a esses estudos: a relevância de acessar essas crenças e refletir sobre elas. Parece ser extremamente significativo que esses docentes se tornem conscientes e reflexivos a respeito de suas concepções de ensino/aprendizagem de línguas, já que estas podem influenciar, além de suas próprias atitudes e decisões em sala de aula, a formação acadêmica e prática pedagógica de seus alunos, futuros professores, pois, como bem ponderado por Daniel (2009, p. 260), o professor formador, “mesmo sem a intenção, acaba sendo modelo para muitos alunos”.

Metodologia

Neste trabalho, de cunho qualitativo, utilizamos o estudo de caso, uma das diversas modalidades de investigação qualitativa, a fim de realizar uma investigação das crenças de uma professora formadora de língua inglesa acerca do papel do bom formador de inglês.

A pesquisa, autorizada pelo Comitê de Ética (Parecer n. 464.515), foi conduzida em um curso de Letras Inglês de uma instituição pública de ensino superior da região centro-oeste do Brasil. O referido curso existe há quinze anos e as aulas

ocorrem predominantemente no turno noturno. Grande parte dos acadêmicos desempenha atividades profissionais durante o dia e alguns deles residem em cidades próximas à cidade em que a universidade se localiza. À época da coleta dos dados⁸, 40 alunos estavam matriculados. Nas salas em que a pesquisadora esteve presente para observar as aulas da professora formadora participante havia um quadro, uma mesa e uma cadeira para o (a) docente e várias carteiras para os (as) alunos (as). Eram salas amplas e bem iluminadas.

Selma, pseudônimo escolhido pela professora formadora participante do estudo, tem mais de 40 anos, é graduada, mestre e doutora em Letras. À época da realização da pesquisa, ela atuava há 17 anos no curso de Letras Inglês, ministrava as disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa 1 (Conto), 2 (Poesia), 3 (Romance) e 4 (Peça teatral) e orientava em atividades de pesquisa e extensão da universidade. Além de professora da graduação, ministrava aulas nos Mestrados em Agronomia e Educação e coordenava o curso de Letras Inglês, a área de Literaturas de Língua Inglesa e a área Pedagógica de Línguas Estrangeiras (espanhol, francês e inglês) do Centro de Línguas.

Os seguintes instrumentos foram empregados para a geração de dados: questionários, narrativa e entrevistas individuais.

Os questionários aplicados à docente formadora foram do tipo aberto e tiveram como propósitos: (a) obter informações pessoais, acadêmicas e profissionais da professora formadora; (b) realizar o levantamento de suas crenças sobre o papel do professor formador de língua inglesa; e (c) servir como base das entrevistas.

A narrativa, solicitada por escrito, teve o objetivo de tentar compreender melhor as crenças da participante acerca do que significa ser professora formadora ao longo do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa em contexto de um curso de Letras Inglês. Para a redação da narrativa pedimos à docente que escrevesse sobre sua história de formadora de professores de língua inglesa, desde quando começou a atuar até o momento da realização da pesquisa. Para isso, em sua escrita, a professora seguiu um modelo adaptado de Murphey (1997), em que algumas perguntas norteadoras são feitas.

⁸ A fim de resguardar mais a identidade da participante, omitiremos o ano em que a coleta do material documentário foi realizada.

Por fim, as entrevistas aplicadas à docente formadora foram semiestruturadas, elaboradas com base nas respostas obtidas no questionário e na narrativa. Os objetivos desse procedimento foram: (a) detectar as crenças; e (b) clarificar as afirmativas feitas no questionário e na narrativa.

Os procedimentos da pesquisa qualitativa foram adotados nesse estudo para a análise dos dados (LAZARATON, 1995). Primeiramente, realizamos uma leitura geral dos dados a fim de obter categorias. Em seguida, procedemos a uma leitura minuciosa, anotando nossas impressões, com o propósito de incitar questionamentos e procurar conexões entre as partes. Por último, procedemos à triangulação dos dados, procedimento importante para garantir a qualidade do estudo e conferir maior credibilidade aos seus resultados (ALLRIGHT; BAILEY, 1991). Assim, as informações obtidas por meio dos diferentes instrumentos foram comparadas e contrastadas com o propósito de buscar temas, tópicos e padrões que se referem aos objetivos que guiam essa pesquisa (DAVIS, 1995).

Os temas distintos detectados se configuraram em quatro categorias de análise. Neste artigo, por questões de espaço, optamos por apresentar os resultados de uma das categorias, a saber: (1) Crenças da professora formadora sobre o que significa ser um bom professor formador de inglês.

Resultados e discussão

O levantamento realizado acerca das crenças da docente formadora participante em relação ao que significa ser um bom professor formador de inglês nos permitiu inferir algumas crenças, a saber: (a) fazer uso de trabalho em pares/grupos pode ser benéfico para o aprendiz de língua, (b) empregar atividades lúdicas nas aulas pode contribuir para uma atmosfera de aprendizagem mais incentivadora e agradável, (c) prezar pela formação contínua é importante para o aprimoramento profissional e pode incentivar seus alunos a adotar essa prática também e (d) procurar aliar aspectos técnicos a humanísticos/afetivos é primordial para que o aprendiz se sinta confortável para aprender, analisar, refletir.

Selma acredita que o bom professor formador procura prezar por atividades que sejam desenvolvidas em pares pelos alunos. Um dos aspectos enfatizados por ela se refere ao benefício da interação na realização das tarefas propostas, como podemos observar no excerto abaixo:

S: Esse trabalho em pares eu acho muito benéfico pros alunos. Eles têm a oportunidade de, num grupo pequeno, quer dizer, com uma *audience* bem pequena, discutir com os pares, verificar com os colegas se tiveram a mesma leitura que eles tiveram, ficar mais à vontade pra se expressar, praticar o seu vocabulário, a sua sintaxe, ali no *tête-à-tête* com um colega só, antes de se expor em frente ao grupo [Entrevista].

Essa crença da professora formadora aparece em dados obtidos em outras pesquisas no campo de ensino/aprendizagem de línguas em geral, crenças e formação de professores. Coelho (2005, p. 106), por exemplo, em seu trabalho de mestrado, verifica que, nas atividades desenvolvidas em conjunto, os discentes se sentem “bem, menos ansiosos, mais à vontade para falar em inglês e percebem que um aluno pode ajudar o outro em suas dificuldades e podem juntos encontrar as respostas”. Conforme afirma um de seus alunos participantes, os trabalhos em duplas/grupos devem fazer parte das aulas de língua inglesa, pois “um [vai] ajudando o outro. Tem um que tem dificuldade em uma coisa, outro em outra e eles [vão] ajudando uns aos outros a aprender” (COELHO, 2005, p. 106). Semelhantemente, Sousa e Lago (2012, p. 14), afirmam que

o trabalho colaborativo é mais uma estratégia para que os alunos aprendam uma nova língua sem ficar constrangidos em perguntar algo que não sabe, já que ele não precisa perguntar diretamente para o professor, ele pode perguntar para um colega mais experiente.

Observa-se, assim, o papel fundamental que a interação desempenha ao longo do processo de aprendizagem. Conforme apontado por Figueiredo (2006), a interação na sala de aula propicia aos alunos, entre outras questões, (1) o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem ao utilizar uns aos outros como recursos, (2) a troca de informações e de estratégias de aprendizagem, (3) a verificação do que já sabem e do que ainda têm de aprender e (4) o desenvolvimento de um ambiente de apoio. Benefícios esses que certamente contribuem para o valor positivo dado pela professora formadora ao trabalho em pares na realização das atividades em sala de aula.

É possível inferir também na colocação de Selma sobre as atividades realizadas em pares sua preocupação com a questão da diminuição da ansiedade em sala de aula. A formadora parece crer que essas atividades ao proporcionarem ao aluno a chance de “ficar mais à vontade pra se expressar com um colega só antes de

se expor em frente ao grupo” [Entrevista] contribuem para a existência de um ambiente de aprendizagem mais incentivador e agradável, podendo, assim, reduzir a insegurança e o estresse. Isso é compatível com o argumento de Finardi (2004)⁹ de que a mente processa as emoções negativas. Portanto, um ambiente de ensino seguro, que reduza o filtro afetivo e o estresse, é fundamental para a aprendizagem.

Outra questão relacionada à crença de Selma sobre a abordagem colaborativa diz respeito à importância de considerá-la em um curso de formação de professores de línguas, no caso em questão, na licenciatura em Letras Inglês. No seguinte trecho, é possível constatar este aspecto destacado pela formadora:

S: Na formação de um professor de línguas é muito importante que eles vejam aqui na sala de aula o que eles podem lucrar ao se relacionar com o colega primeiro, antes de se relacionar com o grupo aberto [Entrevista].

A participante acredita ainda que a experiência em um curso de formação de professores com a abordagem colaborativa, e a percepção de seus benefícios, entre eles, o desenvolvimento de uma “maior segurança na hora de falar com a turma inteira” [Entrevista], “muito contribui pra que os alunos ((professores em formação)) façam o mesmo com os alunos deles: permitir o trabalho colaborativo, os trabalhos em pares, em pequenos grupos” [Entrevista].

Essa relevância apontada pela professora formadora participante da utilização da abordagem colaborativa em cursos de formação de professores corrobora a asserção de Figueiredo (2006) quanto à necessidade de essa abordagem também estar presente nesses cursos, a fim de que os professores em formação aprendam a tirar o melhor proveito dela, a qual preza pela interação e é vantajosa para alunos e docentes.

A crença de Selma, uma professora formadora em um curso de Letras Inglês, sobre a relevância do trabalho em grupo/pares demonstra uma consciência da importância do papel do “outro” no processo de aprendizagem e formação de professores de línguas, o que, a nosso ver, é um dado muito positivo, tendo em vista as vantagens da abordagem colaborativa para essas áreas.

Outra crença da docente formadora em relação ao bom professor formador refere-se à importância da utilização de atividades lúdicas nas aulas. Para Selma,

⁹ A pesquisa de Finardi (2004) será descrita em detalhes ao discutirmos a próxima crença.

essas atividades contribuem para o ensino/aprendizagem ao propiciarem leveza, tranquilidade, descontração, “renovação de energia”. No excerto abaixo se percebe facilmente essa crença da participante:

S: O que eu acho do lúdico é que é um elemento muito interessante pra proporcionar a aprendizagem de uma forma mais *light*, descontraída, tranquila, pra quebrar a tensão e a seriedade de alguns momentos, proporcionando, assim, uma renovação de energia [Entrevista].

A crença da formadora quanto à relevância do lúdico no processo de ensino/aprendizagem corrobora os resultados encontrados em pesquisas realizadas na área de crenças, como, por exemplo, as de Finardi (2004) e Coelho (2005). Finardi (2004), em seu trabalho de mestrado, investigou a relação entre as crenças de dois professores de inglês e a utilização do lúdico em sala de aula. A participante Teacher 2, assim como Selma, parece ter a crença de que o lúdico pode contribuir para o processo de ensino/aprendizagem ao imprimir leveza e descontração. Segundo ela, alunos estressados e inseguros não aprendem porque a mente apenas processa as emoções negativas. A autora conclui seu trabalho atentando para o fato de que o uso do lúdico parece ter contribuído para criar um ambiente mais favorável e descontraído para a aprendizagem de LE, o que pôde ser observado pelo considerável aumento do nível de proficiência dos alunos, do início para o final do semestre, quando eles já eram capazes de se comunicarem na língua-alvo. Importante ressaltar que no outro grupo estudado, em que o professor não adotava essa metodologia, os resultados foram opostos. A implicação pedagógica do uso do lúdico em sala de aula, de acordo com Finardi (2004, p. 93), é “a redução do filtro afetivo e o convite, através da linguagem, para os estudantes brincarem numa outra língua, criando, assim, um ambiente mais seguro para a aprendizagem”. Essa questão de que o lúdico pode contribuir para uma atmosfera de aprendizagem mais incentivadora e agradável também pôde ser observada por Coelho (2005). Em sua dissertação, na qual se ocupou da investigação das crenças de professores e alunos sobre o ensino/aprendizagem na escola pública, a pesquisadora constatou que a maioria dos alunos participantes acredita que “as atividades lúdicas servem como meios importantes para a aprendizagem, [por serem] divertidas, motivantes e relaxantes” (COELHO, 2005, p. 105).

Vê-se, assim, que o lúdico no processo de ensino/aprendizagem é percebido como uma ferramenta importante por proporcionar, entre outras questões, o desenvolvimento de uma atmosfera de aprendizagem mais incentivadora, leve, agradável, descontraída, tranquila. Tal benefício seguramente se configura como um dos principais motivos pelos quais a professora formadora participante crê na relevância de se fazer uso de atividades lúdicas em suas aulas em um curso de formação de professores, no qual trabalha com disciplinas muito teóricas, as Literaturas em Língua Inglesa. Como a professora Selma expõe:

S: Eu acredito muito que a aula de literatura, embora seja altamente teórica e a gente vai fazer reflexão sobre temas profundos, a gente não precisa ficar numa caixa de seriedade, engessada. Então, eu acho que a gente pode inserir alguns momentos de descontração na sala que não fogem do processo de ensino/aprendizagem porque existe essa possibilidade de conjugar aprendizagem com diversão, alegria. E eu acho muito interessante trazer isso pra sala porque a aula fica mais atrativa e *light* pro aluno [Entrevista].

Importante mencionar ainda em relação às colocações de Selma acerca da relevância das atividades lúdicas que ela parece acreditar que o lúdico, ao propiciar um ambiente mais seguro, leve para se aprender, pode também colaborar para a redução da ansiedade, um dos fatores afetivos presente em sala de aula.

A próxima crença de Selma que nos ocupamos diz respeito à formação continuada. Os dados demonstram que, para a participante, a formação contínua deve estar inserida na prática do professor formador - espontaneamente, “sem imposição da instituição que o emprega” [Narrativa] -, pois há sempre algo a se aprimorar profissionalmente. Assim, Selma entende que o bom professor formador deve se manter “atualizado sobre as tendências na área de ensino” [Questionário] e “desej[ar] constante[mente] se tornar melhor do que é” [Narrativa].

Outro aspecto que pôde ser observado quanto à crença de Selma sobre a formação continuada refere-se ao seu entendimento de que, ao manter-se atualizada, em estudo contínuo, seus alunos poderão ser incentivados a adotar essa prática também. No seguinte trecho, é possível verificar essa sua visão:

S: Eu acho que como formadores tem que existir essa preocupação ((refere-se à formação continuada)) porque a gente quer que o nosso egresso saia daqui pensando sempre em continuar os seus estudos. Então, eu quero que o meu aluno saia, vá fazer mestrado, doutorado, pós-doutorado e depois tenha esse interesse de continuar estudando,

aprendendo. Pra tanto, ele tem que ver isso em mim. Então, é preciso que eles nos vejam indo pra congressos, ouvindo colegas apresentando em eventos científicos, tentando participar de cursos, lendo. Eles precisam ver isso na gente também como formador [Entrevista].

Vê-se, na explicação de Selma, sua consciência quanto à questão de o professor formador poder influenciar a adoção de posturas ao longo da formação/prática docente do professor em formação. Para a participante ainda essa possibilidade de influência é entendida como uma “motivação para ser um bom modelo” [Entrevista] para seus alunos. Assim, na compreensão de Selma, o professor formador serve de modelo, guia para seus alunos, quer ele entenda dessa forma ou não, e isso é percebido por ela como muito importante e funciona como um estímulo para procurar “ser um bom modelo” [Entrevista], já que entende que será “observada e seguida” [Entrevista] por seus formandos. No excerto abaixo é possível verificar a crença de Selma de que sua “maior responsabilidade como professora formadora é ser modelo” [Entrevista] para seus alunos:

É modelo porque é o que penso do professor formador - ele se constitui e é constituído como modelo, quer o reconheça quer não. Suas ações, todas elas, têm um impacto altamente profundo sobre seus formandos, e deve carregar isso em mente sempre, no trato com seus alunos, nas suas decisões e ações políticas, na sua busca por conhecimento, na sua gestão da sala de aula e nos eventos a ela relacionados [Narrativa].

Aspecto também enfatizado por pesquisadores que têm se ocupado do professor formador em contexto de ensino/aprendizagem (BOMFIM, 2008; CALDAS, 2008; DANIEL, 2009; VIANA, 2011), reforçando, assim, a relevância de se investigar esse docente, com suas crenças, experiências, reflexões, já que, além de servirem de modelo, são os responsáveis pela formação de futuros professores. Compartilho da visão de Selma quanto à possibilidade de influência do docente formador em relação a seus formandos. É imprescindível ter isso em mente ao se formar professores, já que nossas crenças (e ações) podem influenciar tanto de modo positivo quanto negativo.

A próxima, e última, crença sob análise nessa seção diz respeito à afetividade na relação professor formador e formando. Os dados indicam que a docente formadora acredita que o bom professor formador, “como educador, tem que levar em

consideração que não está trabalhando só com intelectualidade, mas também com emoções” [Entrevista].

Em suas respostas no questionário, Selma menciona a importância da empatia, de se interessar sinceramente pelos alunos, de se preocupar genuinamente com seus formandos, do comprometimento que deve ter com eles, do respeito, tanto no preparo de suas aulas, em que comenta que “busca respeitar os estilos diferentes de aprendizagem de cada aluno”, quanto no trato pessoal com o discente, quando diz que o bom professor formador deve “sempre buscar respeitar a opinião crítica de cada aluno” e “não deve humilhar seus alunos”.

Na escrita de sua narrativa, nossa participante expõe que o bom professor formador procura “valorizar seus alunos”; “[incentivar um] ambiente de apoio mútuo, de encorajamento [e ter um] interesse altruísta no bem estar dos alunos”; ter “amor pelos alunos e vontade de auxiliá-los”.

Os dados demonstram ainda que, para a professora formadora participante, não é possível “dissociar os sentimentos dos alunos do desempenho deles na sala de aula” [Entrevista], uma vez que podem levar consigo para as aulas suas questões pessoais, familiares e, ela, assim, enquanto formadora, deve procurar tornar o ambiente de aprendizagem positivo, em que seus alunos se sintam apoiados e amados.

A década de 70 assistiu ao surgimento do enfoque humanista no tratamento da aprendizagem de LEs, e, desde então, vários estudos têm sido feitos com relação aos fatores afetivos. Segundo Aragão (2008), as emoções são, atualmente, um dos temas vibrantes e complexos da LA, internacionalmente¹⁰. Para o autor, nossas emoções estão presentes em nosso cotidiano nos mais diversos âmbitos e de diferentes formas, e exercem grande influência sobre nossas ações.

A noção de que os fatores afetivos exercem influência preponderante no processo de aprendizagem de uma LE tem sido, assim, amplamente reconhecida, dado o fato de que não é possível compreender plenamente esse processo sem se considerar o panorama emocional no qual os processos cognitivos se desenvolvem (BROWN; WHITE, 2010; PAPI, 2010).

¹⁰ No Brasil, alguns pesquisadores no âmbito da LA também vêm se ocupando do tema emoções (ARAGÃO, 2008; COELHO, 2011; ZOLNIER, 2011, entre outros).

Pensando, especificamente, na afetividade na relação professor formador e professor em formação, Bax (1997) assevera que essa relação é influenciada por fatores afetivos. Conforme o autor, esses fatores estabelecem o modo como os professores em formação obtém conhecimento em relação ao processo de ensino/aprendizagem e que esse processo de aprendizado será mais bem-sucedido se os professores em formação se sentirem tranquilos, estiverem envolvidos o máximo possível e forem valorizados.

A crença de Selma, uma professora formadora em um curso de Letras Inglês, sobre a importância de se considerar a afetividade em seu trabalho de formadora demonstra uma consciência da importância de compreender o aluno enquanto ser integral, que além de sua cognição, possui emoções, sentimentos, medos, alegrias que o acompanham também ao longo de seu processo de aprender, o que, a nosso ver, é um dado muito positivo, considerando os benefícios que um ambiente sereno de ensino/aprendizagem pode causar nos participantes desse processo.

Considerações finais

No levantamento realizado acerca das crenças da professora formadora participante sobre o que significa ser um bom professor formador de línguas foi possível identificar as seguintes crenças: (a) faz uso de trabalho em pares/grupos, (b) emprega atividades lúdicas em suas aulas, (c) preza pela formação contínua e (d) não trabalha apenas com intelectualidade, mas também com emoções/sentimentos. Dessas quatro crenças, observa-se que a preocupação com a questão afetiva perpassa quase todas, o que, em nosso entendimento, indica a presença de uma crença central¹¹ da docente formadora participante. Essa crença central seria que o bom professor formador deve estar atento ao ambiente para que o aprendiz se sinta confortável para aprender, analisar, refletir. Tal crença, parece-nos, não estar no nível consciente da formadora, mas é o motor de todas as crenças explícitas, as quais consideramos como periféricas. Note-se que, mesmo sendo em um curso de licenciatura, a crença central se refere a um ambiente agradável de ensino, contrariando as posturas tecnocratas de alguns cursos de Letras (MATEUS, 2002;

¹¹ Como mencionado na fundamentação teórica, os termos 'crença central' e 'crença periférica' têm sido empregados na perspectiva de possibilidade de mudança, sendo que uma crença periférica é sempre relacionada a uma crença central. Em função dessa interconexão entre elas que optamos por utilizar esses termos, embora nossa análise não trate de mudança.

MAZZA; ALVAREZ, 2011). Assim, com base nos dados obtidos, a tese defendida é que há uma crença central que desencadeia outras que vão sendo aplicadas ao longo das aulas. Embora essa crença não esteja no nível consciente da formadora, é o fio condutor/norteador de sua prática pedagógica.

Todas essas crenças, a nosso ver, sugerem que Selma entende o professor inserido em uma nova concepção de educação, na qual este é visto como alguém que, entre outras questões, procura aliar aspectos técnicos a humanísticos/afetivos; entende a importância da colaboração, interação e do lúdico; e, se engaja em um processo contínuo de formação.

Em nosso entendimento, uma professora formadora em contexto de um curso de Letras Inglês apresentar crenças sobre o bom professor formador que nos remetem a um novo conceito de educação, e, por consequência, de educador, é valioso, já que, como vimos, esse docente formador se configura como modelo para seus alunos, prováveis futuros professores, podendo influenciar a adoção de posturas ao longo da formação/prática destes.

Assim, uma implicação importante da investigação realizada se refere à relevância de se pesquisar o professor formador, no caso em questão, o de língua inglesa, com suas crenças, experiências, reflexões, já que, além de serem os responsáveis pela formação de futuros professores, podem exercer influência em relação a seus alunos, professores em formação. É essencial levar em consideração esse aspecto ao se formar professores, pois as crenças (e ações) dos formadores podem influenciar tanto de modo positivo quanto negativo.

Esperamos que os resultados apresentados neste artigo possam, de alguma forma, ser úteis a pesquisadores e profissionais do campo de ensino que se interessem pela investigação do construto crenças, tão importante no processo de se ensinar e aprender línguas.

Referências

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, p. 272.

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisas narrativas: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 295-320, mai. 2008.

ARAÚJO, A. D. Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 85-94.

BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language beliefs in experience: a Deweyan approach**. 2000. 357 f. Tese (Doutorado em Filosofia. Área de concentração: Formação de professores) - Graduate School, The University of Alabama, Tuscaloosa.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estudo da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, jul. 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada* e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan/jul. 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de ensino no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007a. p. 27-69.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, dez. 2007b.

_____. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). **Emoções, reflexões, (trans) formações de alunos, professores, e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-81.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. (org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 11-29.

BAX, S. Roles for a teacher educator in context-sensitive teacher education. **ELT Journal**, Oxford, v. 51, n. 3, p. 232-241, jul. 1997.

BOMFIM, B. B. S. B. **Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora**. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Área de concentração: Línguas Estrangeiras e Tradução) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

BORGES, T. D.; PAULA FERNANDES, A. E.; BARCELOS, A. M. F. Como crenças vêm sendo investigadas? Um levantamento inicial. **Contexturas**, São Paulo, vol. 11, n. 1, p. 29-48, mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Ensino Fundamental - **Referenciais para a Formação de Professores para a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, 2002.

BROWN, J.; WHITE, C. J. Affect in a self-regulatory framework for language learning. **System**, Amesterdã, v. 38, n. 3, p. 432-443, set. 2010.

CALDAS, S. de M. **Crenças de uma professora formadora a respeito do papel do professor de língua estrangeira (Inglês)**. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Área de concentração: Línguas Estrangeiras e Tradução) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 21-40.

COELHO, H. S. H. **“É possível aprender inglês em escolas públicas?”** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

____. **Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso**. 2011. 175 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DANIEL, F. G. **A formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática em questão**. 2009. 317 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos. Área de concentração: Linguística Aplicada) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

DAVIS, K. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. **TESOL Quarterly**, Virginia, v. 29, n. 3, p. 427-453, autumn. 1995.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Pesquisas em linguagem: o que elas revelam sobre um projeto de educação continuada. In: TELLES, J. A. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2009. p. 67-81.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 11-45.

FINARDI, K. R. **Teachers' use of and beliefs on ludic language in the foreign language class**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de concentração: Letras/Inglês) - Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 109-134, ago. 2015.

FINARDI, K. R.; SANTOS, J.; GUIMARÃES, F. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal. **Interfaces Brasil/Canadá**, Canoas, v. 16, n. 1, p. 233-255, jan/abr. 2016.

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

GIMENEZ, N. T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. 1. ed. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 186.

HALU, R. C. O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 161-174, dez. 2014.

HAYASHI, R. K. S. **Não existe material ideal, né?** Crenças, experiências e ações sobre o material didático de língua japonesa (como LE) na universidade. 2015. 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Área de concentração: Línguas Estrangeiras e Tradução) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

JORDÃO, C. M. Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013. p. 77-91.

LAZARATON, A. Qualitative research in Applied Linguistics: a progress report. **TESOL Quarterly**, Virginia, v. 29, n. 3, p. 455-472, jan. 1995.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In _____. (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

MACHADO, P. R. de A. C. **Crenças e competências docentes em EAD em um contexto de formação de professores de língua espanhola**. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística. Área de concentração: Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás - Regional Goiânia, Goiânia.

MARQUES, M. F. **Discutindo as crenças e as percepções de uma professora universitária e de seus alunos sobre dois tipos de avaliação oral de língua inglesa: um estudo de caso**. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística. Área de concentração: Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás - Regional Goiânia, Goiânia.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 3-14.

MAZZA, F. T.; ALVAREZ, A. M. A formação e a identidade do professor de língua inglesa. **Acta Semiotica et Linguística**, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 185-198, jul/dez. 2011.

MIZUKAMI, M. da. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, dez. 2005.

OLIVEIRA, C. P. O papel dos estudos sobre crenças na formação do professor de LE. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 35, p. 242-262, jul/dez. 2010.

OLIVEIRA, E. C. **Formadores de professores de língua inglesa**: uma experiência de colaboração e reflexão. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas: Pontes, 2013. p. 9-11.

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

PAPI, M. The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: a structural equation modeling approach. **System**, Amesterdã, v. 38, p. 467-479, set. 2010.

PAULA FERNANDES, A. E.; BORGES, T. D. A formação do professor de inglês em uma instituição particular. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 91-110, jan/jun. 2011.

SABOIA, A. L. **A transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE**: crenças de professores formadores e em formação do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMEAM). 2012. 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Área de concentração: Estudos da Linguagem) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2012.

SILVA, M. C. V. da. A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas. **Saber (e) Educar**, Porto, n. 10, p. 97-110, 2005.

SOARES, I. M. F.; BEJARANO, N. R. R. Crenças dos professores e formação docente. **Revista Faced**, Salvador, v. 13, n.14, p. 55-71, jul/dez. 2008.

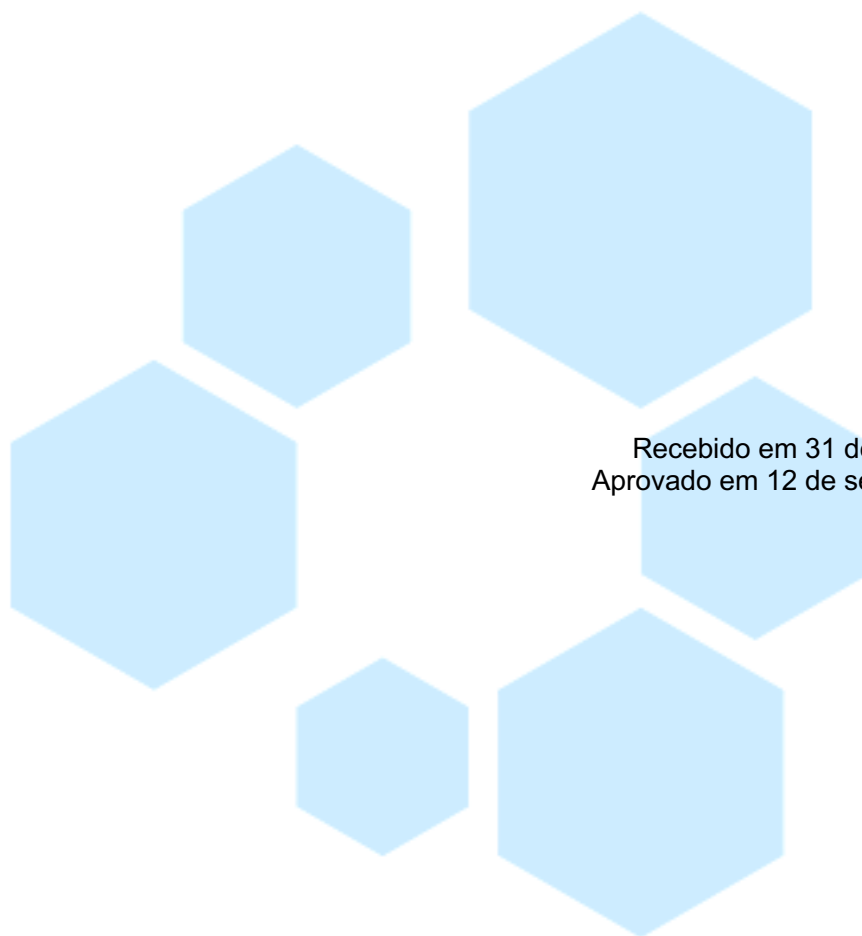
SÓL, V. dos. S. **A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e duas professoras em formação**. 2004. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOUSA, M. O.; LAGO, N. A. O ensino de inglês como língua estrangeira no contexto colaborativo e a formação crítica do professor. In: Congresso Internacional da ABRAPUI, 3, 2012. **Anais...** Florianópolis: ABRAPUI, 2012, p. 1-12.

VIANA, K. M. N. **Baseado em fatos reais**: papéis do formador na (trans) formação inicial de professores de língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Área de concentração: Línguas Estrangeiras e Tradução) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

ZOLNIER, M. da. C. A. P. **Transformações identitárias**: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada. 2011.

229 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.



Recebido em 31 de março de 2019
Aprovado em 12 de setembro de 2019