

IDENTIDADES E CRENÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ:

Do ingressante imaginário ao egresso real

IDENTITIES AND BELIEFS IN THE INITIAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS:

From the imaginary incoming student to the real graduate



Revista dos Cursos de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras – Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 13/05/2025

Aprovação do trabalho: 19/07/2025

Publicação do trabalho: 31/07/2026

Aldenice de Andrade Couto  
nicecouto@unifap.br
 Universidade Federal do Amapá

Juliana Leão Cardoso  
juliana.leaoap@hotmail.com
 Universidade Federal de Minas Gerais

COMO CITAR

LEAO CARDOSO, Juliana; DE ANDRADE COUTO, Aldenice. IDENTIDADES E CRENÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: Do ingressante imaginário ao egresso real. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 53–67, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/738>.

Resumo

Neste trabalho buscou-se, como objetivo geral, investigar de que forma as identidades e crenças de professores de línguas estrangeiras em formação inicial na UEAP se transformam ao longo da graduação e em que medida esse processo contribui para uma formação crítica e reflexiva. Para tanto, foram mobilizados conhecimentos acerca da formação crítico-reflexiva, a partir de Alarcão (2011), Freire (2019), Leffa (2001) e Liberali (2006); (des)(re)construção das identidades, de acordo com Mastella-de-Andrade (2011), Hall (2006), Rajagopalan (2003) e Moita Lopes (2002) e crenças Barcelos (2004; 2006; 2007;). Esta pesquisa é, portanto, de cunho qualitativo-interpretativista e foi realizada com professores em formação ingressantes e egressos da UEAP por meio da aplicação de questionários semiabertos de forma online. Assim, os dados mostram que os professores em formação ingressante percebem mais fortemente as discussões envolvendo a formação crítico-reflexiva no começo do curso, percepção que difere dos discentes egressos. Por outro lado, alguns discentes ingressantes ainda não haviam tido contato com tais teorias, associando-as inclusive a um viés religioso, ou ainda conceituando de maneira mais geral os conceitos de crenças e identidades, que parece, serem pouco discutidos durante a formação dos professores de LE da UEAP.

Palavras-chave: formação inicial de professores de língua estrangeira; identidades; crenças.

Abstract

This study aimed to investigate how the identities and beliefs of pre-service foreign language teachers at the State University of Amapá (UEAP) are transformed throughout their undergraduate program and to what extent this process contributes to a critical and reflective teacher education. To this end, theoretical perspectives on critical-reflective education were drawn from Alarcão (2011), Freire (2019), Leffa (2001), and Liberali (2006); identity (de)(re)construction from Mastella-de-Andrade (2011), Hall (2006), Rajagopalan (2003), and Moita Lopes (2002); and beliefs from Barcelos (2004, 2006, 2007). This qualitative-interpretative study was conducted with incoming and graduating pre-service teachers from UEAP through the application of online semi-structured questionnaires. The findings indicate that incoming pre-service teachers perceive discussions related to critical-reflective education more strongly at the beginning of the course, a perception that differs from that of graduating students. On the other hand, some incoming students reported not having previously engaged with such theories, at times associating them with a religious perspective or conceptualizing beliefs and identities in a more general manner. These results suggest that discussions on beliefs and identities are still insufficiently addressed during the education of foreign language teachers at UEAP.

Key words: initial training of foreign language teacher; identities; beliefs.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Introdução

É no processo de interação que o professor em formação se afirma na função de sujeito social que problematiza e se posiciona, e essa interação se dá na e pela língua(gem). Tais eventos só são possíveis porque o discente (re)configura e constrói suas identidades, seja nas interações em práticas globais e/ou locais. Dessa forma, é necessário refletir sobre esse processo, pois “quando percebemos a complexidade do mundo, nós temos a obrigação de pensar em novas formas de atuação” (Menezes de Souza, 2011, p. 287), no interior da sala de aula, cada discente carrega consigo identidades, e essas o formam como pessoa, e os conteúdos mais prescritivos do currículo não dão conta de tais diferenças e não contemplam de forma direta sua negociação.

Salienta-se também que as crenças influenciam a forma como esse sujeito atuará; por isso, ele precisa (re)conhecer as crenças que carrega para auxiliar no processo de (des)(re)construção de suas próprias crenças. Isto significa que assim como o discurso molda nossas identidades, as crenças também são formadas a partir desse processo interacional, e é indispensável que busquemos compreender como essa troca acontece na formação inicial de professores de línguas estrangeiras da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) a partir de um recorte de pesquisa realizado da monografia do Curso de Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (CELAEL) da Universidade Federal do Amapá.

O presente artigo está organizado em cinco seções. Inicialmente, serão discutidos os pressupostos da formação crítico-reflexiva de professores de línguas estrangeiras e os conceitos de identidades e crenças que fundamentam a pesquisa. Em seguida, apresentam-se os aspectos metodológicos. Posteriormente, são apresentados e analisados os dados produzidos junto aos professores em formação ingressantes e egressos da UEAP, à luz do referencial teórico adotado. Por fim, serão apresentadas as considerações finais.

1 Formação inicial crítico-reflexiva

Acreditamos que a formação de professores reflexivos é um meio de “levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica” (Alarcão, p. 46, 2011), ou seja, é necessário o reconhecimento, a começar na formação inicial, da construção identitária do professor, ação que perpassa pela busca da compreensão das problemáticas que permeiam a sala de aula a partir do processo de reflexão, um dos exercícios diários do professor.

Para Liberali (2006, p. 22), do prisma da Linguística Aplicada, “a formação crítica de educadores considera os sujeitos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seu contexto e na sociedade como um todo”. Para que tais mudanças aconteçam, as discussões teóricas realizadas precisam dialogar com questões práticas, pois esse professor precisa perceber que o saber fazer também é importante.

A princípio, destacaremos que a formação crítico-reflexiva, impreterivelmente, deve começar na sala de aula de formação inicial de professores. É nesse ambiente que será aprendida a relevância de ver a prática como um trabalho de formação contínua, pois esse professor perceberá que os sujeitos que compõem sua sala de aula não possuem identidades únicas, assim como ele, e cada um precisa ser visto e reconhecido a partir de suas especificidades.

Diante disso, Leffa (2001, p. 333) diz que na sala de formação de professores de línguas deve-se levar em consideração duas características dos seus sujeitos, “uma é a capacidade da fala; o homem não é apenas um animal político; é um animal político que fala. A outra característica importante é a capacidade de evoluir”,

ou seja, não podemos olhar para os indivíduos e para nós mesmos como algo estanque, a busca pelo aprimoramento, pela mudança precisa ser um ciclo permanente.

Leffa (2001) destaca ainda dois conceitos primordiais no processo formativo, o ato de treinar e formar. Para o autor, treinar é preparar o indivíduo para executar determinada tarefa que dará um resultado imediato, em contrapartida, formar é olhar além, é possibilitar que esse professor em formação inicial carregue consigo a necessidade de buscar a reflexão sobre sua ação enquanto mediador do conhecimento.

Desse modo, a inquietação sobre a prática deve ser sempre companheira daquele que é formado em todas as áreas da licenciatura, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2019, p. 39). Em função disso, reconhecemos que “se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade” (Alarcão, 2011, p. 48-49). Tais conjunturas devem perpassar desde a formação inicial e se estender até o ambiente de atuação do professor.

Quando falamos em processo crítico-reflexivo, é preciso pensar que “quando formamos um professor, não o estamos preparando para o mundo em que vivemos hoje, mas para o mundo em que os alunos desse professor vão viver daqui a cinco, dez ou vinte anos” (Leffa, 2001, p. 336). Diante desse contexto, Alarcão (2011) discute três concepções teóricas que se apresentam como valorosas para a formação do professor: a pesquisa-ação, a aprendizagem experiencial e a abordagem reflexiva.

Segundo a autora, a pesquisa-ação é vista como uma “metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação e reflexão” (Alarcão, 2011, p. 52). Na abordagem experiencial, “a aprendizagem é um processo transformador da experiência no decorrer do qual se dá a construção do saber” (Alarcão, 2011, p. 53), nesse caso, o processo vivenciado servirá de base para outros momentos. Tanto a aprendizagem experiencial quanto a pesquisa-ação visam compreender situações voltadas para a sala de aula. Já a abordagem reflexiva acompanha a reflexão no “decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo” (Alarcão, 2011, p. 53).

2 A construção das identidades dos professores de LE em formação inicial

Conforme Norton (2013), os aprendizes têm suas identidades valorizadas e participam de forma mais ativa quando constroem significados ao longo do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a linguagem tem papel central na compreensão de como se constitui o pensar sobre a prática desde a formação docente, isto é, de que modo os discentes (res)significam suas experiências na e pela língua(gem). Hall (2006, p. 7) problematiza a questão identitária ao sugerir que, na pós-modernidade, “as velhas identidades entraram em declínio”, o que possibilita o surgimento de novas identidades e conduz à fragmentação do sujeito moderno, anteriormente concebido como unificado.

Esse “colapso” das identidades, segundo o autor, deve-se às diversas mudanças institucionais e estruturais que o mundo passava naquele período. Hall (2006) complementa sua definição ao afirmar que estas constituem as posições assumidas pelos indivíduos perante um contexto. Assim, é relevante destacar a relação entre a língua(gem) e a identidade como intrínseca, pois de acordo com Rajagopalan (2003) o sujeito se constrói na língua e através dela.

Na sala de aula, essa relação revela-se relevante, uma vez que o “novo” pode acrescentar elementos à vida do aluno, possibilitando o contato com ideologias, culturas, sociedades e imagens que não integravam

seu universo até o momento em que ocorreu a decisão de aprender um novo idioma, por exemplo. Ao olhar para as identidades a partir de práticas discursivas, Moita Lopes (2002, p. 37) pondera que essa formação “não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos, embora possamos resistir a essas práticas”. De tal modo, essas identidades possuem múltiplas facetas que são (des)(re)construídas a partir do processo interacional, por isso, são vistas como não fixas e passam por metamorfoses conforme as interações.

Diante disso, Norton (2000 apud Mastrella-de-Andrade, 2011, p. 27), define a identidade a partir da “1) forma como uma pessoa entende o seu relacionamento com o mundo; 2) como esse relacionamento é construído ao longo do tempo e do espaço; e 3) como a pessoa entende as possibilidades para o futuro”. Os fatores elencados pela autora estão diretamente ligados ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que esse sujeito precisa se relacionar com os colegas e professores ao longo do processo formativo, e a partir da aprendizagem dessa língua estrangeira, realizará a projeção de como usará esse conhecimento, muitas vezes, desconstruindo suas crenças, conceito que será discutido a seguir.

3 Breve panorama sobre o conceito de crenças

Primeiramente, as crenças são “parte de um processo de socialização de nos tornarmos membros de uma comunidade” (Zolin-Vesz; Barcelos, 2014, p. 44), ou seja, são construídas a partir das práticas discursivas e das interações estabelecidas pelo sujeito junto à comunidade em que está inserido, recebendo influências externas que são internalizadas a ponto de não serem percebidas.

Para Barcelos (2007, p. 113), “o conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo”. Nessa perspectiva, desde o nascimento, vivenciamos inúmeros processos de interação e, a cada interação, construímos nossas crenças. Portanto, quando o professor em formação chega à universidade, já traz consigo uma carga de crenças acumuladas ao longo de toda sua jornada, e, a partir dali, irá alimentar outras tantas crenças que surgirão ao longo da formação inicial.

Outrossim, a autora aborda os diferentes momentos da investigação de crenças na aprendizagem de línguas. Segundo Barcelos (2004), é fundamental considerar a pluralidade de percepções tanto sobre as metodologias quanto sobre o próprio conceito de crença. Assim, ao focalizar as crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas, torna-se necessário levar em conta aspectos como o contexto (inter-relação com o meio), a identidade (uma vez que não é possível dissociar crença e identidade), o discurso (uso social, real e de construção de conhecimento por meio da língua) e as metáforas (estratégias utilizadas para compreender as crenças de professores e alunos).

Ainda segundo Barcelos (2004, p. 145), por fazerem parte do senso comum, as crenças podem não coincidir entre si, o que exige atenção ao contexto em que são construídas e mobilizadas. Em razão disso, a autora ressalta a necessidade “de alunos e, principalmente, futuros professores, questionar[em] não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral, crenças existentes até mesmo na literatura em LA, e crenças sobre ensino”. De modo mais pragmático, Barcelos define crença como sendo “sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (Barcelos, 2006, p.18). Assim, as crenças não permanecem imutáveis; elas são (res)significadas e experienciadas ao longo do processo interativo e, quando modificadas, regulam o processo de aprendizagem e influenciam as ações que, muitas vezes, são reguladas de forma inconsciente.

4 O contexto pesquisado e os participantes da pesquisa

A pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista visou analisar a concepção dos discentes acerca das crenças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, bem como discutir acerca da(s) identidade(s) e crenças dos docentes em formação do curso de Letras - Línguas Estrangeiras (espanhola, francesa e inglês, espanhol, francês e inglês) da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Para dar início à pesquisa, estabelecemos critérios para a seleção dos participantes, optando inicialmente por aplicar um questionário semiaberto de forma presencial com professores em formação dos semestres iniciais (primeiro ou segundo semestre) e discentes do último semestre de língua espanhola, francesa e inglesa.

No entanto, durante o processo, enfrentamos desafios, como a dificuldade de acesso aos discentes dos semestres finais – que estavam ocupados com estágios ou repondo aulas devido à falta de professores em algumas disciplinas, inclusive de línguas estrangeiras – e a disponibilidade limitada dos professores em formação ingressantes. Diante desses obstáculos, decidimos repensar a metodologia de coleta de dados, migrando para um formulário online, que foi disponibilizado aos representantes de turma para repasse aos demais discentes.

Ressalta-se que o critério de participação foi a voluntariedade, de modo que o número de discentes participantes não foi intencionalmente equilibrado entre as três línguas estrangeiras. Os participantes escolheram os pseudônimos pelos quais queriam ser tratados no decorrer da pesquisa: “para isso, foi indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa” (Celani, 2005, p. 110).

A fim de assegurar tal proteção, os participantes manifestaram seu aceite em participar da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo que os dados seriam utilizados, exclusivamente, para fins acadêmicos. No total, participaram da pesquisa treze professores em formação ingressantes e quinze egressos, cuja distribuição é apresentada nos quadros a seguir.

Quadro 1: professores em formação ingressantes

Ordem	Semestre	Pseudônimo	Idade	LE
01	1º	Ana	19 anos	Espanhol
02	1º	Karol	19 anos	Espanhol
03	1º	Rafael	32 anos	Espanhol
04	1º	Sara	24 anos	Espanhol
05	1º	Suanne	32 anos	Espanhol
06	1º	Albert	19 anos	Francês
07	1º	Assac	23 anos	Francês
08	1º	Beatriz	21 anos	Francês
09	1º	Nayla Valéria	19 anos	Francês
10	1º	Cristian Santos	19 anos	Inglês

11	1º	Dri	19 anos	Inglês
12	1º	Macé Arte	39 anos	Inglês
13	1º	Rick	23 anos	Inglês

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quadro 2: professores em formação concluintes

Ordem	Semestre	Pseudônimo	Idade	LE
01	8º	Andreina	22 anos	Espanhol
02	8º	Colaboradora	23 anos	Espanhol
03	8º	Geovane Sousa	36 anos	Espanhol
04	8º	Maria	22 anos	Espanhol
05	8º	Srta	24 anos	Espanhol
06	8º	Frida	32 anos	Francês
07	8º	Geovane	24 anos	Francês
08	8º	Loerhana	25 anos	Francês
09	8º	Elegância	43 anos	Inglês
10	8º	Favachinha	35 anos	Inglês
11	8º	Gildervan	30 anos	Inglês
12	8º	Kaic	24 anos	Inglês
13	8º	Michael Teixeira	22 anos	Inglês
14	8º	Regiane Sá	41 anos	Inglês
15	8º	Tiêgo	34 anos	Inglês

Fonte: Elaborado pelas autoras

Convém destacar que a maioria dos professores em formação relatou ter tido seu primeiro contato com a língua estrangeira (LE), seja a que cursa na universidade ou não, ainda no ensino fundamental. Assim, onze afirmaram que esse contato inicial ocorreu nessa etapa de ensino, enquanto oito indicaram o ensino médio como o momento de início. Os nove participantes restantes distribuíram-se igualmente, sendo que três relataram o primeiro contato na universidade, três em cursos livres e três por outras formas não especificadas, totalizando, assim, vinte e oito participantes da pesquisa.

5 Discussão dos dados

Inicialmente, reiteramos que “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e

práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2011, p. 44). Desse modo, uma das perguntas apresentadas no questionário inquiria os discentes tanto ingressantes quanto egressos se eles se consideravam alunos reflexivos e solicitava uma justificativa a partir da resposta compartilhada. Apesar de algumas respostas estarem sem a justificativa solicitada na pergunta, obtivemos, dos professores em formação ingressantes, as seguintes respostas:

Sim, tendo **possibilidade de novos conhecimentos**. (Suanne – discente ingressante, espanhol, grifo nosso.)

Sim! Acho legal **questionar** tudo e todos. (Asacc – discente ingressante, francês, grifo nosso.)

Às vezes falha, porém, bastante curiosa com os conteúdos e consequentemente reflexiva. (Nayla Valéria – discente ingressante, francês, grifo nosso.)

Sim, porque uma das minhas maiores preocupações é a **busca de melhorias** na minha capacidade como profissional da educação para que **o ensino seja de qualidade os docentes têm que estar em constante reflexão** de melhorias sempre **se autoavaliando** enquanto docente. (Macé Arte – discente ingressante, inglês, grifo nosso.)

Diante das respostas obtidas, é possível constatar que Suanne ressalta que a reflexão possibilita a quem se propõe realizar esse exercício a oportunidade de adquirir novos conhecimentos. O discente Asacc compreende o processo de reflexão como questionar as ações que ocorrem em seu entorno, bem como questionar o outro, e não a si mesmo. Em contrapartida, a professora em formação Nayla Valéria reconhece que, apesar de falha, mostra-se curiosa e aberta ao processo de reflexão. Para Liberali (1996, p. 21), “a reflexão vem, a princípio, criar a possibilidade de tornar a ideologia visível, para que, a partir daí, as ações comunicativas presentes sejam entendidas e transformações possam se processar”, ou seja, durante o processo formativo, já ocorre a autorregulação em relação à reflexão sobre a prática (futura). Do mesmo modo, Macé Arte relata estar em constante reflexão, autoavaliando-se e buscando melhorar na condição de profissional da educação.

A mesma pergunta foi realizada para os acadêmicos concluintes, conforme apresentado a seguir:

Sim, **busco conhecer a realidade dos meus alunos e o contexto** no qual eles estão inseridos. (Geovane – discente concluinte, espanhol, grifo nosso.)

Mais ou menos. No começo do curso tínhamos professores excelentes e que despertavam o senso crítico a todo momento, só que depois de alguns semestres **o rendimento do curso foi prejudicado e**

finalizei sem motivação alguma ou sem muitas reflexões. (Maria – discente concluinte, espanhol, grifo nosso.)

Sim, sempre busquei associar os conteúdos de sala à aplicabilidade na vida social dentro ou fora de sala de aula com meus **futuros alunos** (Loehana – discente concluinte, francês, grifo nosso.)

Sim. Grande parte dos assuntos estudados na academia me fizeram pensar mais sobre o uso da gramática e da linguística em determinadas situações específicas. (Tiêgo – discente concluinte, inglês, grifo nosso.)

Não. Acho que me dou melhor entendendo os conteúdos como eles me são apresentados do que refletindo sobre como eles se compõem. (Michel Teixeira – discente concluinte, inglês, grifo nosso.)

Sim, sempre busco levantar questionamentos quanto ao curso e à forma que ele é proposto aos acadêmicos. (Gildervan – discente concluinte, inglês, grifo nosso.)

Sim, por este motivo entrei em grupo de pesquisa. (Favachinha – discente concluinte, inglês, grifo nosso.)

É possível observar que o professor em formação Geovane relata que seu processo de reflexão volta-se para a realidade em que seu aluno está inserido. Loehana, ao pensar em seus futuros alunos, discorre sobre a importância de correlacionar os conteúdos à vida social dos futuros alunos, diferentemente da discente Maria, que declara, no começo da graduação, ter professores que lhe possibilitavam um maior contato com esse processo de reflexão, mas, em decorrência dos problemas enfrentados pelo colegiado, passou a se perceber como alguém que não reflete tanto quanto no começo do curso.

Se considerarmos as respostas dadas pelos alunos ingressantes, observamos que, nos semestres iniciais, os discentes mostram-se mais otimistas em relação ao processo de reflexão, em contrapartida, os egressos deixam transparecer certo pessimismo. As falas de Tiêgo, Michel e Gindervan voltam-se para o viés mais conteudista, não havendo menção à prática futura, a como eles podem (res)significar seu processo formativo. Por fim, a professora em formação Favachinha associa seu processo de formação à participação em grupo de pesquisa. Freire (2019, p. 31) destaca que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro”. Desse modo, a discente Favachinha busca, além da sala de aula, experiências que agregam aprendizados a sua formação a partir da indagação, discussão e pesquisa com outros sujeitos.

Considerando a importância do professor nesse processo, realizamos o seguinte questionamento: Durante a formação, os professores formadores de LE os estimulam à reflexão? Justifique. Para esta pergunta, obtivemos as seguintes respostas dos alunos ingressantes:

Sim! **Principalmente** os professores de **componentes pedagógicas**. (Asaac – discente ingressante, francês, grifo nosso.)

Alguns sim, outros nem tanto, **às vezes se prendem muito em conteúdos esquecendo-se de um olhar um pouco fora da caixa**, ou seja, um pouco mais de didática que estimule o aluno a querer aprender a cada vez mais, principalmente **sem medo de errar na frente do professor na busca de se comunicar na língua em que está aprendendo** e a **falta de uma boa comunicação** acaba **intimidando o aluno, prejudicando seu desenvolvimento**. (Macé Arte – discente ingressante, inglês, grifo nosso.)

O **pensamento crítico e o valor do debate** é algo que **quase todos os meus tutores** tentam nos ensinar, então eu diria que a sua intenção é clara ao nos estimular a reflexão. (Cristian Santos – discente ingressante, inglês, grifo nosso.)

Mediante o primeiro contato com a educadora de Língua Inglesa, fica perceptível sua **imensa colaboração em nossa formação, primordialmente, no aspecto de buscar estudos acerca da língua inglesa**, suas contribuições. Por outro lado, **não visualizo 100% o estímulo à reflexão no aspecto do outro idioma, até o momento**. (Ricky – discente ingressante, inglês, grifo nosso.)

A partir das respostas apresentadas, observamos que Assac, relata que esse processo de reflexão é mais incisivo nas disciplinas que tratam do viés pedagógico da formação, diferentemente, da percepção de Nayla Valéria que observa essa preocupação em todos os professores formadores. A discente Macé Arte traz, em sua análise, relata haver, em alguns momentos, uma sobreposição dos conteúdos em relação ao processo de formação reflexiva, e que os docentes acabam provocando no aluno o medo do erro durante o processo de aprendizagem, especialmente em discentes que estão no primeiro semestre de formação em LE.

Muitos são os fatores que contribuem para que a ansiedade seja despertada quando se está aprendendo uma LE, dentre eles, o modo como a correção acontece, por isso, deve ser feita de forma “sensível e consciente, caso contrário, poderá causar bloqueios no processo de aprendizagem” (Figueiredo, 2011, p. 133). Tais ações tendem a alimentar crenças nos professores em formação, associadas à pronúncia ou à percepção de não se sentirem bons na língua escolhida, em razão de um feedback realizado de forma arbitrária, ou mesmo da ideia de que o erro não constitui um processo natural na aprendizagem de línguas.

Desse modo, essas crenças contribuem para a formação das identidades, pois “a identidade tem a ver com a forma como os falantes, os aprendizes, se identificam e são identificados enquanto sujeitos participantes em um determinado contexto” (Mastrella-de-Andrade, p. 29, 2011). Tais ações podem ainda reverberar em práticas futuras; o professor em formação, por exemplo, tende a adotá-las ou a repudiá-las. Por outro lado, o discente Cristian Santos destaca que alguns professores formadores reforçam a importância do processo de

reflexão durante a formação, assim como Ricky, que acrescenta, ainda, esse estímulo à reflexão dos demais professores que trabalham com a língua materna. Para o mesmo questionamento suscitado previamente, os discentes concluintes responderam:

Durante os primeiros semestres, sim. **No finalzinho do curso os professores deixaram a desejar.** (Maria – discente concluinte, espanhol, grifo nosso.)

Sim, **ossos professores sempre fazem links entre a teoria e a prática,** fazendo com que os acadêmicos enxerguem o estudo como sua profissão. (Frida – discente concluinte, francês, grifo nosso.)

Sim. **Eles também precisam de melhorias** para desenvolver suas aulas e serem satisfatórias. (Elegância – discente concluinte, inglês, grifo nosso.)

Sim. Contudo, **apenas alguns, aqueles mais envolvidos no processo, que gostam de oportunizar uma conversa.** (Regiane Sá – discente concluinte, inglês, grifo nosso.)

Não, os **professores de gramática da Língua Inglesa eram muito de decorar conteúdo.** (Favachinha – discente concluinte, inglês, grifo nosso.)

Não. Meus professores **buscaram transmitir apenas o conhecimento específico.** (Kaic – discente concluinte, inglês, grifo nosso.)

Diante das respostas apresentadas, é possível notar que, para Maria, nos semestres finais, o incentivo em relação ao processo de reflexão foi menor do que nos semestres iniciais. A discente de francês, Frida, respondeu que, ao longo do curso, os professores formadores preocuparam-se com o desenvolvimento crítico-reflexivo, a partir da importância de associar teoria e prática e da necessidade do professor em fase inicial da carreira considerar o contexto e as dificuldades que permeiam a sala de aula.

Em contrapartida, os professores em processo de qualificação em língua inglesa apresentaram respostas que levam a uma percepção de que os docentes possibilitaram pouco estímulo ao processo de reflexão. A discente Elegância, por exemplo, externa a necessidade de que os próprios professores formadores reflitam sobre o desenvolvimento das suas aulas. Regiane Sá, ao se referir ao desenvolvimento crítico-reflexivo, diz que apenas os professores mais envolvidos fomentaram tais reflexões durante as aulas de LE. Os discentes Favachinha e Kaic externalizaram que os professores se debruçaram sobre conhecimentos específicos, como o ensino voltado para a gramática, ou para um conhecimento que não foi mencionado por Kaic, mas que parece não contemplar a abordagem reflexiva.

Considerando as respostas apresentadas, é necessário refletir sobre o olhar para si de forma crítica na

etapa inicial quanto na formação na continuada, posto que no relato dos alunos concluintes, por exemplo, é possível perceber que eles enxergam essa necessidade de refletir sobre a própria prática nos seus formadores, reflexividade que precisa ser praticada por todos, de modo que possam aprofundar seus conhecimentos e repensar suas práticas (Miller, 2013).

De todo modo, o fato de os professores em processo de qualificação se enxergarem ou não como sujeitos reflexivos, seja no semestre inicial ou no semestre final do curso, denota que no decorrer do percurso acadêmico, em algum momento, esses discentes realizaram diálogos com seus formadores sobre esse aspecto, de forma que puderam perceber, nos próprios docentes de LE, as lacunas quanto a sua própria prática. O pensar sistematicamente engloba um diálogo em relação ao individual, ao coletivo e aos conhecimentos adquiridos, por isso, no próximo tópico, discutiremos as crenças e a formação das identidades dos discentes de LE da UEAP.

6 A concepção dos professores em formação sobre as crenças e as identidades

Assim como as crenças são (des)(re)construídas socialmente, as identidades perpassam pelo mesmo processo, por isso, não podem ser vistas como estáticas, irrevogáveis ou inamovíveis. Desse modo, durante a vida toda o ser humano está sujeito a alimentar ou se despir das suas crenças e identidades por intermédio das relações (sociais, familiares, culturais etc.). Isto posto, indagamos os professores em formação sobre a importância de discutir questões relacionadas às crenças e às identidades nas aulas de LE. Nesse sentido, os professores em formação ingressantes responderam que:

De certo que **sim**. Porque será algo que depois, **poderemos transmitir aos nossos futuros alunos**, ou até mesmo, **debater e trocar ideias** com outras pessoas. (Sara – discente ingressante, espanhol, grifo nosso.)

Sim, isso é de extrema importância no **desenvolvimento de conhecimento** (Ana – discente ingressante, espanhol, grifo nosso.)

Sim! Acredito que a religião é importante por manter certos humanos vivos. (Asaac – discente ingressante, francês, grifo nosso.)

Sim, para não haver uma **desvalorização da minha língua materna**. (Albert – discente ingressante, francês, grifo nosso.)

Sim, acredito que **essa interação irá a cada dia dar espaços aos alunos a se tornarem cada dia mais seguro de suas crenças e de suas identidades**, é importante que todos aprendam a **respeitar crenças e a individualidade de cada pessoa**, e não há lugar melhor do que fazer essa interculturalidade também em aulas de LE. (Macé Arte – discente ingressante, inglês, grifo nosso.)

Sim, com certeza! Inclusive, **recentemente, a educadora nos fez**

refletir sobre as crenças e eventos como o Halloween americano, as comidas típicas. Assim como, **retomou as discussões para o nosso contexto**. (Ricky – discente ingressante, inglês, grifo nosso.)

As discentes Sara e Ana, de língua espanhola, apontaram para a importância de discutir questões voltadas para as crenças e identidades na sala de aula, correlacionando-as, ainda que de forma não explícita, com o processo de negociação (debater, trocar ideias, desenvolver conhecimentos). Por outro lado, Asaac associa a palavra crença à religião, “o conceito de crenças já foi ressignificado pela LA, e, [...] não é relacionado com a religião ou a superstição” (Da Silva, 2007, p. 237). Desse modo, a resposta passa a impressão de que o discente ainda não discutiu tal teoria, provavelmente por estar no primeiro semestre, no entanto, é necessário que o professor em formação reflita sobre o conceito de crença dentro do ensino de línguas para

que, no futuro, reconheça as suas próprias crenças e dos seus alunos a fim de que isso o auxilie no processo de tomada de decisão tanto nas metodologias a serem usadas quanto em seu planejamento e condução das aulas.

O discente Albert aparentemente, associa o conceito de identidade à língua materna, como se o fato de ele estar no processo de aprendizagem de uma LE “desvalorizasse” a língua materna, quando na verdade “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. [...] Quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa” (Rajagopalan, 2003, p. 69), ou seja, essa será apenas mais uma das identidades e não a única, fixa e/ou permanente daquele sujeito.

A professora em formação Macé Arte compreende as crenças e as identidades de forma mais ampla: interação e negociação entre os alunos, a compreender que ambas formam o sujeito único e que esses fatores precisam ser considerados na sala de aula, especialmente ao considerar que tanto uma quanto a outra “não são dadas de antemão, mas são construídas na e por meio da linguagem” (Mastrella-de- Andrade; Norton, 2011, p. 99).

Ricky tece sua reflexão acerca de crenças, ligando-as ao ensino de língua inglesa e as apontando para a reflexão sobre festividades que acontecem na LE estudada pelo professor em formação, mas que, em muitos momentos, são propostas ou trabalhadas na sala de aula sem que haja o processo de reflexão sobre aquela prática. Desse modo, o fato de a professora formadora ter trabalhado o *halloween* de forma contextualizada, o fez perceber que para a cultura inglesa há um significado atribuído à festividade, que pode se diferir do contexto brasileiro, por exemplo. Ao realizar a mesma pergunta aos estudantes concluintes parecem estar familiarizados com tais teorias, haja vista a (quase) unanimidade das respostas:

Não (Geovane – discente concluinte, espanhol.)

Sim, porque é a partir da concepção de identidade que o acadêmico pode **externar suas opiniões e convicções**. (Colaboradora – discente concluinte, espanhol, grifo nosso.)

Sim, **para reconhecer as diferenças** e analisar de que maneira os alunos **creem que a língua pode influenciar na realidade deles**. (Geovane – discente concluinte, francês, grifo nosso.)

Sim. Porque essas questões estão relacionadas com a cultura, e para se **falar de cultura tem que falar das diferenças**, ou seja, só há cultura se houver diferenças, e essas diferenças são as **crenças e identidade**. (Elegância- discente concluinte, inglês, grifo nosso.)

Sim, pois **nenhum aluno será igual ao outro** e devemos estar preparados para lidar com a diversidade de crenças e identidade e a vivência de cada um. (Gildervan – discente concluinte, inglês, grifo nosso.)

Nas respostas apresentadas, o professor em formação Geovane se mostra contrário a discussões que envolvem crenças e identidades na sala de aula, no entanto, não houve nenhuma justificativa para a contrariedade apresentada, a fala do discente torna-se preocupante pois existe a “necessidade de professores serem preparados para lidar com a diversidade das crenças em suas salas e estarem preparados para o conflito que pode surgir entre suas crenças e as de seus alunos” (Barcelos, 2004, p. 146). Para a discente Colaboradora, identidades dizem respeito a “externar opiniões e convicções”, no entanto, além de externar, é preciso negociar e respeitar o outro.

Geovane e Gildervan mostraram entender as identidades e as crenças como singulares, mas que, dentro do contexto social, precisam coexistir para serem negociadas e entendidas. A professora em formação Elegância alinha os conceitos à cultura com a justificativa de perceber o outro na diferença. De certo modo, “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença” (Woodward, 2000, p. 39), mas não necessariamente podem ser atribuídas, apenas à cultura.

Assim, foi possível perceber que os professores em formação ingressantes tendem a compreender crenças e identidades ancorados em experiências pessoais e no senso comum, revelando pouco contato com as discussões teóricas da área; enquanto os concluintes apresentaram uma visão mais amadurecida e reflexiva, concebendo esses conceitos como construções sociais dinâmicas, relacionadas à diversidade, à cultura e à prática docente.

Nessa perspectiva, faz-se necessário reforçar que o professor formador é um dos principais responsáveis pela busca de promover a emancipação do discente em relação ao processo de formação reflexiva – não estamos aqui atribuindo essa responsabilidade somente ao professor formador e anulando a responsabilidade de outros setores da universidade, tão pouco jogando essa carga, apenas, para os docentes das disciplinas de LE – mas, para que isso aconteça, é vital que a esse aluno seja possibilitado ter um contato efetivo com as teorias que permeiam esse campo, para a condução de tais práticas na sala de aula e, claro, que o próprio sujeito se autorregule no processo formativo.

Considerações finais

Ao longo da pesquisa, buscamos discutir a importância da formação crítica reflexiva, as crenças e a formação das identidades na formação inicial de professores da UEAP, de modo que traçamos um paralelo entre a percepção dos professores em formação ingressantes, que compreendem, inicialmente, o processo de formação reflexiva como uma ação, fortemente presente no semestre inicial, enquanto alguns discentes concluintes afirmam que, no decorrer da formação o incentivo a uma formação reflexiva acaba se perdendo.

Dessa forma, a partir do que discutimos e dos contextos pesquisados sobre os conceitos de identidades e crenças, percebemos que alguns discentes ingressantes ainda não haviam tido contato com tais teorias, associando-as inclusive a um viés religioso ou conceituando de maneira mais geral. Quanto aos discentes concluintes, apenas um mostrou-se resistente a inserir tal conceito nas aulas de formação de LE, talvez essa resistência tenha relação com o desconhecimento de tais teorias.

Portanto, é valoroso que a universidade pense na formação a partir da perspectiva crítico-reflexiva, de modo que ao realizá-la, os professores em formação, dialoguem entre si, com os docentes e com a comunidade acadêmica de modo geral, assim, esses futuros professores perceberão que a reflexão sobre a prática precisa ser contínua, e que a (des)(re)construção das identidades e das crenças não se encerram, sendo semelhantes ao movimento das marés que enchem e vazam todos os dias, sofrendo, muitas vezes, com influência de fatores externos, conforme como um processo em constante transformação, tal como discutem Hall (2006), ao afirmar que a identidade é móvel e nunca plenamente fixada; Bauman (2005), ao tratar da fluidez e da liquidez das identidades contemporâneas; e Norton (2013), que entende a identidade do aprendiz de línguas como múltipla, em constante negociação e sujeita a fatores sociais e contextuais.

Referências

ALARCAO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2011 (Col. Questões da nossa época; v. 8).

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. 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. 15-41.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Zahar, 2005.

DA SILVA, Kleber Aparecido. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15657>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (Org). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, p. 115-162, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 57. Ed. Rio de

Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson José. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LIBERALI, Fernanda Coelho. O desenvolvimento reflexivo do professor. **the ESpecialist**, v. 17, n. 1, 1996. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+DESENVOLVIMENTO+REFLEXIVO+DO++PROFESSOR&btnG=Acesso+em:+20+jan.+2023. Acesso em: 20 jan. 2023.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: LA ROTTAVA, Lucia; DOS SANTOS, Sulany Silveira. **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Editora Unijuí, p. 15-33, 2006.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, p. 17-49, 2011.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa.; NORTON, Bonny. In MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. **Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. Afetividade e Emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**, p. 89-114, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MALU, Regina Célia (Orgs). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, p. 279-303, 2011.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, p. 99-121, 2013.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Discursos de identidades em sala de aula: a construção da diferença. In: MOITA LOPES, L. P **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 29-56 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

NORTON, Bonny. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change**. Harlow, England: Pearson Education, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZOLIN-VESZ, Fernando; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A pesquisa de crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua e a formação do professor. In: LIMA, Lucielena Mendonça de. **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. v. 34. São Paulo: Pontes Editores, 2014.