

**Formação de professores de inglês no Programa Idiomas Sem Fronteiras na UFPI: análise das crenças que norteiam o ensino da diversidade linguística/
*English teacher education in the Language without Borders (IsF) program at UFPI: analysis of beliefs on language diversity teaching***

*Beatriz Gama Rodrigues**

*Adriano Alcântara Oliveira Sousa***

*Júlia Maria Muniz Andrade****

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo relatar os resultados obtidos em uma pesquisa realizada no programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), que tem como professores bolsistas alunos graduandos do curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Os aportes teóricos que guiarão esta pesquisa serão o de crenças de professores e o da diversidade linguística, ambos no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, além de apoiar-se teoricamente na vertente da Sociolinguística delineada por Bortoni-Ricardo (2005), a qual ela denomina “Sociolinguística Educacional”. Nesta pesquisa foram analisadas as crenças de duas professoras em pré-serviço que estavam trabalhando em conjunto, de forma a averiguar quais as crenças que guiam o seu processo de ensino e como estas consideram a questão da diversidade linguística. Os instrumentos utilizados para coletar os dados deste estudo de caso foram a observação das aulas e do contexto de ensino/aprendizagem, a observação da adequação do planejamento das aulas, e uma entrevista feita com as professoras. Os resultados sugerem que há influência das crenças no ensino de diversidade linguística e que as professoras desempenham suas atividades de planejamento e execução de aulas de modo consciente, incitando os alunos a compreender essa natureza das línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças de Professores. Diversidade Linguística. Ensino de Línguas Estrangeiras.

ABSTRACT

The main objective of this paper is to discuss the results obtained in a research conducted in the program Idiomas sem Fronteiras/IsF (Languages without Borders/LwB), which has undergraduate English major students from the Federal University of Piauí (UFPI) as its teachers¹. The theoretical background that will guide this research will be about teachers' beliefs and linguistic diversity, both according to foreign language teaching, in addition, it is supported theoretically based on the Sociolinguistics aspect delineated by Bortoni-Ricardo (2005), which she named “Educational Sociolinguistics”. In this research, the beliefs of two teachers in preservice who work together were analyzed, so as to verify what beliefs guide their teaching process and how they consider linguistic diversity. The instruments utilized to collect the data in this case study were the observation of the classes and of the teaching/learning context, the adequacy observation of the class plans, and an interview with the teachers. The results suggest that there is an influence of the teachers' beliefs in teaching linguistic diversity and that they perform their activities planned and execute their classes consciously, instigating the learners to understand this language nature.

KEYWORDS: Teachers' Beliefs. Linguistic Diversity; Foreign Language Teaching.

1 Introdução

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) é uma iniciativa do Governo Federal brasileiro para a fomentação tanto da formação pré-serviço dos alunos de graduação do curso de Letras Inglês nas universidades federais, quanto do desenvolvimento linguístico da

* Professora do Curso de Letras Inglês e do Programa de Pós-graduação em Letras. Endereço eletrônico: beatriz@ufpi.edu.br

** Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras. Endereço eletrônico: adrianoalcos@hotmail.com

*** Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras. Endereço eletrônico: juliam_andrade@hotmail.com

¹ These teachers receive scholarships to perform this activity.

comunidade acadêmica como um todo, incluídos alunos de graduação e de pós-graduação *strictu sensu*, professores e técnicos-administrativos das universidades.

As aulas de língua inglesa do IsF na Universidade Federal do Piauí (UFPI) são desenvolvidas com propósitos variados, de acordo com os objetivos das turmas, e os professores ministram aulas, por vezes em conjunto, de diversos cursos, por exemplo, de pronúncia, de desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita, e de gramática em diversos níveis (baseados na oferta, na demanda e na procura), além de minicursos com temáticas livres, ofertados com uma carga horária menor.

Ao observarmos o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa nos cursos ministrados no IsF na UFPI, é possível perceber a presença e a influência das *crenças* tanto em alunos quanto em professores nesse processo; sobretudo porque os professores do programa ainda são graduandos e assumem o papel de alunos e de professores ao mesmo tempo. Portanto, o aporte teórico que guiará esta pesquisa será, no tocante a crenças, principalmente os estudos de Barcelos (1995, 2004), que trazem importantes conceitos como *cultura de aprender* e o de *crença* propriamente dita no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras.

A importância dada às crenças é inegável, visto que são um componente ativo na tomada de decisões do professor acerca de como abordar a língua nos diversos contextos. Ademais, as crenças são um ponto chave para o processo de ensino/aprendizagem de línguas, podendo influenciar nas estratégias empregadas pelo professor, na motivação e nas atitudes dos alunos em relação à língua-alvo e cultura, contribuindo para o comportamento dos alunos em relação ao idioma e para a formação de professores, já que é possível, através do estudo das crenças, compreender e justificar as ações tomadas pelo professor e pelos alunos (BORGES, 2007).

A partir de inspirações teóricas em Gomes (2015), que pesquisou em sua tese de doutoramento acerca de crenças e variação linguística, além da importância de discussões sobre a heterogeneidade das línguas naturais, as questões norteadoras da pesquisa desenvolvida para redigirmos este texto são: como os professores de língua estrangeira do programa IsF na Universidade Federal do Piauí (UFPI) discutem a diversidade linguística em suas aulas?; e como suas crenças sobre o ensino de línguas influenciam na sua prática de sala de aula?

Na tentativa de responder as perguntas supracitadas, foi desenvolvido um estudo de caso com duas professoras do programa, no qual foram observadas as aulas ministradas, foram observados os planejamentos das aulas e, por fim, foi realizada uma entrevista com as

duas professoras juntas, com o intuito de coletar dados, os quais foram analisados considerando-se as perguntas supracitadas. Assim sendo, este texto se estrutura de maneira a contemplar, primeiramente, as teorias acerca das crenças e da variedade das línguas naturais, e por fim detalhar, à luz das teorias selecionadas, como as professoras abordaram as discussões acerca da diversidade linguística feitas com os alunos do programa a partir de suas crenças.

2 Crenças sobre Ensino e Aprendizagem

O estudo das crenças é proveniente inicialmente das ciências humanas, principalmente da Filosofia, pois, segundo Barcelos (2004), tende a haver a procura pelo que é verdadeiro ou falso. No entanto, o estudo das crenças não provém somente da Filosofia, estando presente também o termo em outras ciências como Antropologia, Psicologia, Sociologia, Ciências Políticas, entre outros. Até chegar à Linguística Aplicada, este conceito trilhou um caminho árduo – a ser discutido nesta seção –, sendo atualmente estudado por diversos autores, tanto em território nacional (tais como Barcelos, 1995, 2007; Silva, 2000), quanto em outros países (Pajares, 1992; Larsen-Freeman, 1998).

É sabido que o estudo das crenças defende que o ensino/aprendizagem de línguas deve ser entendido como um processo no qual não deve ser focado apenas o produto final das aulas, compreendendo a figura do aluno como “pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas” (Larsen-Freeman, 1998, p. 207, apud Barcelos, 2004).

Definir precisamente o que é uma crença é, como admite Gomes (2015), algo complexo, sendo assim, a perspectiva que ela adota em sua pesquisa é a da complexidade, que enxerga o processo de ensino/aprendizagem de línguas como uma gama de possibilidades e um sistema caótico. Por outro viés, pode-se entender que as crenças tiveram seu destaque no momento em que foi sendo implantada a Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*) no ensino de línguas. Esta abordagem, segundo Richards & Rodgers (1999), dá maior enfoque ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz por parte do professor, que teria a tarefa de organizar seu plano docente de maneira que utilizasse estratégias disciplinares que ao mesmo tempo inserissem conteúdo e o idioma a ser ensinado.

É nesse contexto fértil que o estudo de crenças ganha força, no Brasil, já na década de 1990, tendo como principal representante e pesquisadora destes conceitos Ana Maria Ferreira Barcelos, que, em 1995, publica sua dissertação de mestrado que versa sobre o que ela

denomina de *Cultura de Aprender* para analisar como os alunos de Letras Inglês acreditavam que aprendiam a língua estrangeira.

O conceito de Cultura de Aprender línguas defendido por Barcelos (1995, p. 40) é

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

Este conceito termina sendo o ponto de partida para grande parte dos trabalhos pesquisados atualmente na área de crenças. Nesta pesquisa, optamos pela utilização do termo *crenças* por considerarmos que esse conceito não envolve apenas aspectos cognitivos de ensino/aprendizagem, mas, sobretudo, aspectos sociais, pois entendemos, seguindo Borges (2007, p.9), que “as crenças são desenvolvidas a partir de nossas experiências e de nossa interação com o ambiente que nos cerca”.

Deste modo, é possível observar como se dão as crenças de aprendizes de línguas, além de ser importante ressaltar que os professores de línguas também as têm, entendendo que seu discurso e suas práticas pedagógicas estão perpassados por sua cultura, seu modo de ver o mundo, seu contexto social, e principalmente pelas suas experiências passadas sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, seja como aluno dentro do período de sua formação, ou já tendo assumido o papel de professor (BORGES, 2007).

O professor deve, por sua vez, estar preparado para as adversidades que podem ser encontradas em sua sala de aula, visto que cada indivíduo é único, e que suas crenças sobre como ensinar podem ser diferentes das crenças de seus alunos de como eles devem aprender eficazmente. Quanto ao exposto, Barcelos (2004, p. 146) alerta que há, implicitamente situada no contexto social específico de cada sala de aula, uma “[...] 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.”

A partir deste construto, na próxima seção, mencionaremos uma definição de Diversidade Linguística, expondo seus conceitos basilares, as vertentes nas quais esta área se desdobrou com o tempo, a importância dada hoje à área de pesquisa e a sua importância nos contextos de ensino de línguas (materna e estrangeira), para que, por fim, sejam explicitados os dados de pesquisa e sejam feitas apresentadas as análises e discussões desenvolvidas.

3 Diversidade Linguística e o Ensino de Línguas Estrangeiras

Trabalhar a diversidade linguística implica abordar uma característica nuclear inerente a todas as línguas naturais, principalmente em sua forma falada, que implica a variação linguística. A variação é um fenômeno que ocorre em todos os níveis observáveis da língua, sejam estes fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais ou estilístico-pragmáticos (GOMES, 2015).

A variação vem sendo estudada pela área da Linguística chamado Sociolinguística, sabendo-se que esta teve início na década de 1960 e foi motivada a partir da relação entre pesquisas desenvolvidas nas áreas de Antropologia, Sociologia e Linguística. É importante destacar que a relação entre língua, cultura e sociedade foi desenvolvida, principalmente, por Labov (1963) e Hymes (1962) no princípio das investigações sobre variação.

Bortoni-Ricardo (2005) delinea uma divisão metodológica dentro da Sociolinguística, que determina as abordagens utilizadas em pesquisas desenvolvidas nessa área. Segundo a autora, são possíveis a *pesquisa quantitativa* (desenvolvida primeiramente por Labov, 1963) e a *pesquisa qualitativa*, que tem foco em uma caracterização interacional durante o processo de análise (difundida principalmente a partir dos trabalhos de Hymes, 1962). Ambas abordagens de pesquisa são fundamentadas pelo contexto social em que a investigação é trabalhada. Este fato tem relevância para a Linguística como ciência, porque tais estudos se contrapunham aos estudos tradicionais formais da Linguística que eram realizados, principalmente, até a década de 1970.

É válido ressaltar que ambas as abordagens – qualitativa e quantitativa – são possibilidades de pesquisa, tendo apenas focos diferentes para “[...] analisar e sistematizar o aparente ‘caos’, fruto das variantes linguísticas usadas pelos membros de uma mesma comunidade de fala” (GOMES, 2015, p. 17). Consequentemente, a busca pela sistematização para a análise destes padrões caóticos da língua falada foi o principal desafio enfrentado pela Sociolinguística, e a descrição destes fenômenos dentro de um contexto social se tornou a questão incessante de investigação para os pesquisadores desta área.

Seguindo a divisão da Sociolinguística de Bortoni-Ricardo (2005), a abordagem quantitativa foi utilizada principalmente na Sociolinguística Variacionista, tendo início nos Estados Unidos com as investigações de William Labov. Os resultados de suas pesquisas destacaram a forte influência de diversos fatores sociais, como sexo, idade, ocupação, origem, atitudes e comportamentos dos falantes; dando margem para que fosse feita a relação entre

Sociologia e Linguística, demonstrando que a língua, o contexto de fala e a variação são intimamente interligados.

Por sua vez, paralelamente aos trabalhos de Labov e embasada nos estudos interacionais ancorados na Antropologia, há também a Sociolinguística Interacional, de natureza *qualitativa*, representada pela figura de John Gumperz (GOMES, 2015). Esta perspectiva se apoia não somente no componente linguístico, mas também nos aspectos sociais e culturais envolvidos na interação humana, considerando o contexto comunicativo.

Além das duas vertentes acima, Bortoni-Ricardo (2005, p.128) designa uma terceira, a qual foi tem sido desenvolvida em trabalhos mais recentes, que a autora denomina “Sociolinguística Educacional”. Esta nova maneira de investigar a diversidade das línguas tem um cenário pré-estabelecido como contexto social, ocorrido em ambientes de ensino formal, visto que a sua preocupação em compreender como ocorrem os fenômenos linguísticos que concernem a diversidade linguística está atrelada ao processo de ensino/aprendizagem tanto de língua materna quanto de línguas estrangeiras.

Além desta última vertente contribuir para uma ampliação das percepções em contextos socioculturais específicos da área, ela contribui para a formação de professores de línguas. Apesar de ainda ser recorrente em escolas públicas a pouca importância dada à natureza heterogênea das línguas, com a ressalva do ensino de línguas estrangeiras, que, segundo Gomes (2015), parece estar um pouco à frente, neste aspecto, do que o ensino de língua materna.

Consoante a diversidade linguística no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, Alves e Battisti (2013, p. 291-292) afirmam que, apesar de acreditarem que essa questão seja considerada no que eles denominam de “ensino tradicional de língua estrangeira”², ainda há muito a ser transformado e desmistificado, visto que há uma primazia por uma língua padrão (inglês americano, inglês britânico e, por vezes, o inglês australiano) a depender do material didático utilizado.

A metodologia de ensino empregada em algumas escolas e o material utilizado por vezes tendem a privilegiar a forma culta e padrão da língua-alvo. Isto pode deixar pressuposto aos alunos que o que é ensinado é a língua real cotidiana, sem que se considerem as diversidades existentes, o que pode fazer com que os alunos acreditem em uma versão artificial da língua, na qual erros das regras da gramática padrão, por exemplo, são inexistentes, influenciando inclusive no posicionamento quanto ao “certo” e o “errado”, tão

² Os autores se referem às escolas pública e privada, aos cursos livres de idiomas e ao ambiente universitário.

combatidos em pesquisas e eventos acadêmicos recentes da Linguística e da Linguística Aplicada. Além disso, materiais de apoio que não considerem as diversidades linguísticas existentes podem dificultar o trabalho do professor que tem por objetivo apresentar a língua-alvo observando suas diversidades e que esta é uma característica natural das línguas, inclusive do seu idioma materno.

Consequentemente, é necessária a formação de professores de língua estrangeira a respeito da diversidade linguística, por exemplo, deixando claro que as variações ocorridas podem ser percebidas na mudança linguística através dos tempos e que estes fatos são naturais e esperados pela própria evolução das línguas do mundo (Alves e Battisti, 2013). Sem a formação de professores adequada, que envolve, entre outros aspectos, a conscientização sobre a diversidade linguística, o processo de ensino/aprendizagem de línguas poderá ser afetado.

4 Metodologia da Pesquisa e Coleta dos Dados

Diante do exposto e considerando-se a importância de discussões acerca da diversidade das línguas naturais, nesta pesquisa buscamos compreender se professores de língua inglesa do programa IsF da UFPI incluem esse tópico em suas aulas, observando como suas crenças sobre o ensino de línguas estrangeiras influenciam suas práticas docentes.

Portanto, tivemos como objetivo principal compreender como os professores do IsF na UFPI abordam o tema diversidade linguística em suas aulas. Além disso, também almejamos investigar como essa abordagem acerca da diversidade é feita, considerando a influência das crenças. Se não percebêssemos a ocorrência da abordagem do tema, buscaríamos analisar os motivos que levaram isso por meio de entrevistas com os professores.

Nossa hipótese era que a abordagem da diversidade linguística estaria presente na sala de aula e que seria desenvolvida por meio de estratégias diversas, com a finalidade de auxiliar os alunos a adquirir este conhecimento de maneira inconsciente, para que pudessem abstrair o conhecimento de diversidade linguística como um fato natural de todas as línguas. Por sua vez, do professor, era esperado que desempenhasse suas atividades de planejamento e execução de suas aulas de modo consciente, buscando ajudar os alunos de diversas maneiras a compreender eficazmente a natureza diversificada das línguas.

No Programa IsF na UFPI, no período em que a pesquisa foi desenvolvida, segundo semestre de 2016, havia seis professores bolsistas com três turmas cada, com um total de dezoito turmas em funcionamento. Para realizar este estudo, selecionamos uma das turmas do

IsF, cujo foco era o desenvolvimento da competência comunicativa na língua-alvo, mas com foco principalmente na competência leitora.

Esta pesquisa teve caráter exploratório, por considerarmos que não seria possível observar e analisar as aulas das dezoito turmas de todos os professores do programa IsF na UFPI e que nosso intuito não era fazer um trabalho exaustivo, mas observar em um estudo de caso como tal conteúdo era discutido nas aulas. Esta foi também uma pesquisa de campo, na qual foram observadas todas as aulas ministradas na turma selecionada e ao término do período de observação foi feita uma entrevista com as professoras responsáveis pela turma, a qual foi gravada e transcrita posteriormente. A observação das aulas e da adequação dos planos de aula e a entrevista foram os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, pudemos fazer, desta forma, uma triangulação ao confrontarmos os dados coletados.

A análise foi feita comparando os dados coletados tanto na entrevista quanto nos planos das aulas e, por isso, teve caráter qualitativo, além de apoiar-se teoricamente na terceira vertente da Sociolinguística delineada por Bortoni-Ricardo (2005, p.128), a qual ela denomina “Sociolinguística Educacional”, visto que o campo de pesquisa foi o ambiente de instrução formal de línguas, no caso, a Universidade Federal do Piauí – UFPI.

4.1 O Contexto de Ensino/Aprendizagem

Compreendendo que o contexto em que o processo de ensino/aprendizagem se deu tem grande influência sobre as crenças dos professores e contribuiu para como a pesquisa se desenvolveu e seus resultados, esta seção versa sobre a caracterização contextual do curso e o perfil das professoras envolvidas. Os nomes das professoras não serão revelados com o intuito de preservar suas identidades.

A escolha deste contexto para análise se deu pela peculiaridade das crenças envolvidas, visto que os professores do Programa IsF são também alunos regulares de graduação do curso de Letras Inglês e que o IsF tem como um dos seus objetivos principais a formação de professores em pré-serviço. Ademais, acreditamos que a abordagem de conteúdos que envolvam a diversidade linguística pode trazer contribuições valiosas para a formação dos professores bolsistas e para o processo ensino/aprendizagem de línguas.

As aulas do programa são ministradas por professores bolsistas, que são também, em sua totalidade, alunos de graduação do curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Piauí. As aulas são ministradas nas próprias salas da universidade e são desenvolvidas em diversos níveis, sendo que, em geral, nos iniciais, o ensino não é inteiramente ministrado na

língua-alvo, ou seja, as aulas são ministradas parcialmente em português e parcialmente em inglês, como o curso analisado, no qual era utilizada a abordagem comunicativa.

A turma em que foi realizada a pesquisa era um curso de temática livre que tinha por título “Short Story Club”, com uma carga horária de 16 horas, cujas aulas eram realizadas duas vezes por semana, com duas horas de aula a cada dia letivo, no horário de intervalo de almoço das aulas regulares da universidade, ou seja, das 12:00 às 14:00. O horário, segundo as professoras, foi pensado para atrair os alunos, que já estariam no espaço da universidade com tempo ocioso, e não precisariam se deslocar até o *campus* em um dia não letivo.

Acredita-se, dentre outros fatores, que a estratégia mencionada acima garantia a presença regular de 18 alunos em sala de aula, provenientes dos mais diversos cursos de universidade, sendo que nesta turma estavam matriculados 20. O número de desistentes é considerado irrisório quando comparado ao número dos alunos que frequentam, e essa quantidade facilita o uso de interações em grupos, de aluno-aluno, de professor-grupo de alunos, de professor-aluno, e também de professor-professor, já que a sala contava com duas professoras.

Os materiais didáticos utilizados pelas professoras em suas aulas foram produzidos por elas, além do material básico para as leituras, que eram três histórias curtas de três autores de *best sellers* famosos, selecionados previamente. Foi desenvolvido, no primeiro dia de aula, um teste diagnóstico que serviu para avaliar as rotinas de leitura dos alunos e quais os interesses destes com a leitura em língua estrangeira e seus propósitos para fazer o curso.

O processo para a avaliação de aprendizagem escolhido pelas professoras foi desenvolvido em grupos, de maneira contextualizada e alinhada ao propósito do curso que era a leitura e a discussão de três contos em língua inglesa. Com esse propósito, a turma foi dividida em dois grandes grupos e cada grupo deveria cumprir as tarefas atribuídas pelas professoras. Essas tarefas incluíam descrever os acontecimentos da história resumidamente, citar quais estratégias de leitura eram utilizadas durante as atividades, expor em língua inglesa as partes mais interessantes da história escolhida e direcionar perguntas de compreensão geral aos outros alunos da sala para garantir que houvesse a participação de todos os alunos. Assim sendo, a avaliação da aprendizagem pode ser caracterizada como continuada, tendo em vista que essas atividades eram realizadas em todas as aulas, com enfoque no processo de aprendizagem dos alunos e não nas notas atribuídas.

4.2 A Coleta de Dados e sua Análise

Para a coleta dos dados desta pesquisa foram utilizadas duas fontes primárias: a observação das aulas e uma entrevista com as duas professoras ao término do curso; além disso, levou-se em consideração o planejamento das professoras e o seu alinhamento com as aulas e com as respostas da entrevista.

A entrevista teve natureza semiestruturada, ou seja, não seguiu uma ordem específica de perguntas pré-determinadas, mas sim as diretrizes de vários tópicos lógicos em sequência, sem direcionar para respostas esperadas, com base no que foi observado durante as aulas. As perguntas da entrevista foram feitas principalmente acerca das crenças que as professoras tinham sobre diversos assuntos, como, por exemplo, o trabalho em grupo, a exposição dos alunos à língua-alvo, a autenticidade dos materiais utilizados em sala e, o mais importante para esta pesquisa, o trabalho com a diversidade linguística implícita nas crenças mencionadas por elas durante a entrevista.

A crença de que a exposição à língua inglesa pela leitura facilita a aprendizagem do idioma pôde ser observada tanto nas aulas quanto na entrevista, e pareceu ser uma crença comum às duas professoras. Elas revelaram que esta foi a maneira como elas aprenderam boa parte do que sabem da língua, e por isso apostam em estratégias de ensino que contemplem a leitura em suas aulas. Por este motivo, elas decidiram elaborar em conjunto o curso selecionado nesta pesquisa para o programa IsF. O trecho abaixo exemplifica esta observação:

Então, como aluna, eu aprendi inglês praticamente sozinha, através de música, porque eu tive interesse, mas também foi falando, tentando me comunicar o máximo possível com os outros, sempre com trabalhos em dupla, tentando falar... eu também li bastante, então na sala de aula, eu tento fazer com que eles falem o máximo possível ... e outra coisa que me ajudava muito era escrever. No começo, eu escrevia o que eu queria falar, então quando aparecem dificuldades eu peço que eles escrevam, pra ver se ajuda, e de fato, eu peço para eles fazerem isso quando [eles] têm muita dificuldade, mas geralmente eu peço pra eles conversarem entre si, e assim por diante ... E ler bastante também. (Professora 2)

Quanto aos trabalhos em grupo, ambas concordam fortemente na crença de que alunos que têm mais experiência com a língua, ao serem colocados para trabalhar em grupos com alunos mais iniciantes, tendem a ensinar a língua aos colegas de maneira informal. Por conta disto, é comum nas atividades de sala de aula os trabalhos em grupo; inclusive, a avaliação da aprendizagem foi desenvolvida neste formato. A troca de experiências com a língua, segundo elas, ajuda a compreender o processo de diversidade linguística pelas diferentes visões a respeito da língua dos próprios aprendizes. No trecho abaixo, podemos perceber essa crença:

Nas aulas, a gente sempre tenta colocar no mesmo grupo um aluno que sabe mais com um aluno que sabe menos, para que eles acabem se ajudando, e, o que acontece é que geralmente o que sabe mais, conhece uma variação de uma palavra, ou um jeito novo de chamar um determinado objeto, e este ensina o outro que não sabia e achava que só tinha uma forma, porque ele viu isso em algum lugar, ou em uma série, ou em uma música. (Professora 1)

Segundo uma das professoras, a leitura de textos autênticos, como os escolhidos por elas, traz diversas possibilidades vocabulares, explorando assim a variação no nível lexical:

Talvez. [O ensino de histórias curtas] pode ajudar [no desenvolvimento da diversidade linguística], porque autores escrevem de maneiras diferentes, cada autor escreve de um jeito e, dependendo da história, do conteúdo da história, nesta do Niel Gaiman, a gente ficou surpresa com o número de expressões e, nem a gente conhecia, então eu acho que sim, dá pra influenciar sim. (Professora 2)

Percebemos, então, que a crença de que materiais autênticos em língua estrangeira facilitam o acesso à diversidade linguística natural das línguas pôde ser observada na entrevista, e está alinhada à proposta das aulas, constando no planejamento do curso. Consideramos que essa crença influencia positivamente na formação das professoras participantes pois faz com que elas se interessem mais pela utilização de materiais autênticos e pela abordagem implícita de diversidades linguísticas, o que reflete melhor o uso da língua como ela é, em detrimento da uma língua artificial e, por vezes, idealizada.

5 Considerações Finais

Foi possível observarmos uma forte sintonia entres as professoras pesquisadas, além de notarmos que o planejamento feito em conjunto, apesar de laborioso, não deve ter sido uma tarefa tão difícil de ser realizada, visto que ambas têm crenças tão parecidas, como alunas e como professoras. Considerando os resultados do trabalho consciente sobre a diversidade linguística, bem alinhado com o plano de aulas desenvolvido pelas professoras, é possível afirmar que o processo de formação das professoras pode ser avaliado como bem-sucedido e que o Programa IsF as tem beneficiado, proporcionando experiências únicas para o aprimoramento de suas práticas docentes futuras, visto que ambas são professoras ainda em pré-serviço.

Finalmente, para o enriquecimento da área de pesquisa e principalmente para a desmistificação de paradigmas tradicionais de ensino de línguas que desconsideram sua

diversidade, esperamos, com esse trabalho de cunho exploratório, conscientizar os professores quanto à exposição dos alunos, de forma efetiva, à natureza diversa das línguas, sem que o ensino seja voltado para uma versão artificial descontextualizada da língua alvo.

Referências

- ALVES, K. U.; BATTISTI E. Variação e diversidade linguística no ensino-aprendizagem de língua inglesa na graduação em letras. In: *Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Tradução nº 48*, p. 291-311. 2013
- BARCELOS, A. M. F. *A Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) UNICAMP, Campinas, 1995
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Revista Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004
- _____. Crenças sobre o ensino aprendizagem de Línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil, In: ALVAREZ, M, L. O.; SILVA, K. (orgs). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*, Campinas: Pontes, 2007
- BORGES, T. D. *Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa de suas respectivas culturas: Um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Belo Horizonte. Faculdade de letras da UFMG, 2007
- BORTONI-RICARDO. S. M. A. *Nós chegamos na escola e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- GOMES, Y. L. S. *Crenças e Variação Linguística: Uma abordagem sistêmica nas perspectivas da complexidade*. Teresina, EDUFPI, 2015
- HYMES, D. The Ethnography of Speaking. In: GLADWIN, T.; STURTEVANT, W.C. (eds). *Anthropology and Human Behavior*. The Anthropology Society of Washington, 1962. P. 13-53
- LABOV, W. The social motivation of sound change. In: *Sociolinguistics Patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1963
- LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In W. A. Renandya & G. M. Jacobs (orgs.), *Learners and language learning* Singapore: Seameo Regional Language Centre, p. 207-226, 1998.
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational re-search: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v.62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis**. Cambridge University Press. 1999. Disponível em: <<https://aguswuryanto.files.wordpress.com/2008/09/approaches-and-methods-in-language-teaching.pdf>>. Acesso em 15 de dezembro de 2016.
- SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Belo Horizonte. Faculdade de letras da UFMG, 2000.

Recebimento: 03/06/2017

Aceite: 01/08/2017