

Mudanças nas crenças e expectativas de três alunas-professoras ao cursar um mestrado em ensino de inglês como segunda língua (TESOL) em uma universidade inglesa*

[Marcia Regina Pawlas Carazzai](#)**

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de um estudo sobre as mudanças nas crenças e expectativas de três alunas-professoras ao cursar um mestrado em Ensino de Inglês como Segunda ou Outra Língua ('Teaching English as a Second or Other Language') em uma universidade inglesa. A coleta dos dados foi feita com um questionário contendo 47 perguntas abertas e semi-abertas, aplicado no início do curso, e com uma mensagem eletrônica (e-mail), enviada às alunas-professoras ao final do mestrado. A análise de dados seguiu uma perspectiva qualitativa, conforme o modelo de análise de domínio proposto por Spradley (1980). Os resultados sugerem que as participantes passaram de uma frustração, sobrecarga e falta de compreensão do que envolve a vida acadêmica no início do mestrado, para uma visão mais ampla, na qual aprenderam a apreciar os estudos na universidade e a dar sugestões para melhora do curso e de seu próprio desenvolvimento.

Palavras-chave: crenças, expectativas, mudança, mestrado, TESOL

Abstract: This paper presents the results of a study of the changes in beliefs and expectations of three student-teachers while undertaking an MA in Teaching English as a Second or Other Language (TESOL) at an English university. Data was collected by means of an open questionnaire containing 47 open and semi-open questions administered at the start of the course, and an electronic text (e-mail) sent to the student-teachers at the end of the MA. Data analysis followed a qualitative perspective, according to the domain analysis model proposed by Spradley (1980). The results suggest that the participants changed from a position of frustration, a feeling that they were overwhelmed and lacked an understanding of what academic life involved at the start of the course, to a wider view, in which they learned to appreciate studies at university and to give suggestions to improve the course and their own development.

Key words: beliefs, expectations, change, MA, TESOL

1. Introdução

Nos últimos anos, vários autores (PAJARES, 1992; BARCELOS, 2006; BORG, 2006; dentre outros) têm comentado sobre o papel relevante das crenças de alunos e professores para o ensino e a aprendizagem de línguas. Pesquisadores como Barcelos (1995) e Breen (2001), por exemplo, afirmam que os alunos levam para sala de aula crenças que podem influenciar sua aprendizagem. De maneira semelhante, alguns teóricos (RICHARDSON, 1996; VIEIRA

* Este artigo é uma versão modificada e ampliada da comunicação "Tornar-se mestrando em TESOL: resultados preliminares de um estudo das crenças e expectativas de alunas-professoras de uma universidade inglesa", apresentada no XVIII Seminário do Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná, realizado de 15 a 27 de outubro de 2007, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR.

** Mestre em Letras-Inglês e Literaturas Correspondentes pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus de Guarapuava.

ABRAHÃO, 2004; por exemplo) argumentam que professores também podem ter sua prática pedagógica, bem como seu processo de formação profissional, influenciados pelo que acreditam. Assim, torna-se de fundamental importância investigar as crenças que alunos-professores levam para os cursos de formação e/ou aperfeiçoamento, para que se tenha uma melhor compreensão e uma possibilidade de flexibilização ou mudança nas crenças desses alunos-professores.

Levando em consideração as necessidades apontadas acima, neste artigo são apresentados os resultados de um estudo com três alunas-professoras ingressantes em um mestrado em Ensino de Inglês como Segunda ou Outra Língua ('Teaching English as a Second or Other Language', doravante TESOL) em uma universidade inglesa. O objetivo geral do estudo foi investigar as crenças e expectativas dos participantes da pesquisa a respeito desta nova cultura de aprendizagem. Como objetivos específicos, pretendeu-se verificar suas crenças a respeito de como esta nova experiência está relacionada com sua formação enquanto professores de inglês como língua estrangeira (LE), bem como se houve mudança nas crenças e expectativas entre o ingresso e o final do curso.

Este artigo está dividido em cinco sessões. A próxima sessão traz uma breve revisão da literatura sobre crenças, incluindo sua definição e considerações a respeito das mudanças nas crenças. A terceira e quarta sessões enfocam na metodologia, incluindo o contexto e as participantes, e a coleta e análise de dados, respectivamente. Na quinta sessão, os resultados da análise dos dados são discutidos. Para encerrar, as considerações finais e as implicações pedagógicas deste trabalho são apresentadas.

2. Crenças: definição e mudanças

O termo crenças tem sido visto por pesquisadores como de difícil definição, conforme aponta Pajares (1992). Segundo o autor, isso pode surgir tanto da variedade de sentidos atribuídos ao termo, como da diversidade de palavras que são usadas como sinônimos para crenças. Na definição de Johnson (1999, apud BARCELOS, 2004, p. 14), que é adotada neste trabalho, as crenças possuem um "componente cognitivo, afetivo, e comportamental que influencia o que sabemos, sentimos e fazemos".

Além disso, Pajares (1992) comenta sobre a natureza complexa das crenças e sobre a dificuldade em se modificar uma crença, especialmente na idade adulta. Assim como Pajares, Barcelos (2007, p. 9) também argumenta que "[u]m dos aspectos que torna a mudança complexa e difícil é a natureza das crenças, que apresentam uma estrutura bastante complexa". Kudiess (2005, p. 41) corrobora os autores, ao afirmar que não se pode precisar como as crenças evoluem, mas que elas normalmente passam por um processo que chama de "amadurecimento", quando há contato com novas experiências. Dentre tais experiências, a autora elenca algumas encontradas em seu estudo com dez professores de inglês-LE, são elas: questionamentos, reflexões, conflitos, dúvidas, aquisição de novos conhecimentos e aprendizados, além da influência de antigos professores e palestrantes, da faculdade (ou no caso do presente artigo, da universidade), dos outros alunos, da metodologia usada, pesquisas e informações teóricas, dentre outros.

Outros autores (BARCELOS, 2006, RICHARDSON, 1996, dentre outros) debatem a relação existente entre as crenças e ações de professores e futuros professores. Para esses autores, as crenças e ações se inter-relacionam, de maneira que as crenças são influenciadas pelas ações e as ações são influenciadas pelas crenças.

Trazendo esses aspectos, a relação entre as crenças e ações, e as mudanças nas crenças, para a formação dos alunos-professores de línguas estrangeiras, seria possível sugerir que

as crenças destes podem exercer um papel importante no que diz respeito a sua postura diante da sua formação. Assim, a atitude de um aluno-professor ao participar de um curso de aperfeiçoamento, como o mestrado, por exemplo, pode ser influenciada por suas crenças e expectativas a respeito do curso, do ensino, da aprendizagem e da profissão.

3. Contexto e participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi feita em uma universidade inglesa, durante a realização de um mestrado em TESOL. Naquela universidade, esse curso tem o formato presencial, à distância, ou ambos, conforme a preferência do candidato. O regime também é flexível, podendo ser em tempo integral (duração de 12 meses) ou parcial (duração de 24 a 36 meses). O curso é pago e custa aproximadamente quatro vezes mais para candidatos de países que não fazem parte da comunidade européia.

No primeiro semestre do curso, são ofertados três módulos obrigatórios, que incluem disciplinas relacionadas a ensino e aprendizagem de línguas, e introdução à pesquisa. No segundo semestre, são ofertadas disciplinas optativas variadas, com base na disponibilidade dos docentes e em sugestões dadas pelos próprios candidatos. Além disso, em todas as disciplinas, existe acompanhamento online (WebCT) disponível a todos os alunos-professores. Para poder concluir o curso, o candidato deve cursar seis módulos e produzir uma dissertação.

As três participantes desta pesquisa eram do sexo feminino e tinham entre 25 e 35 anos na época da realização do mestrado. Elas ingressaram no curso em agosto de 2006 e apenas P1¹ fez o curso em regime parcial. Duas delas eram originárias de países da comunidade européia (P1 e P3) e P2 era americana. Todas as participantes falam no mínimo mais do que três LEs, e uma delas se considerava bilíngüe (P3). Todas as participantes tiveram experiência com o ensino de inglês como língua estrangeira por pelo menos três anos antes de iniciar o mestrado. Além disso, P1 e P2 possuem o Certificado de Ensino de Inglês para Adultos ('Certificate in English Language Teaching to Adults', doravante CELTA), e P3 tem mestrado em filologia e cultura eslovena.

4. Coleta e análise dos dados

Antes de mencionar como os dados foram coletados, faz-se necessário comentar sobre o papel da pesquisadora durante a coleta de dados, uma vez que se considera que a abertura para a realização da pesquisa surgiu da relação mantida entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa. A pesquisadora teve um papel de participante ativa (SPRADLEY, 1980) durante a coleta dos dados. Para Spradley (1980, p. 60, tradução nossa), nesse tipo de participação o observador busca "fazer o que as outras pessoas fazem, não apenas para ganhar aceitação, mas para aprender as regras de comportamento cultural". Assim, a pesquisadora tinha contato direto com todos os tutores e alunos-professores, assistindo todas as aulas durante o primeiro semestre do curso. A pesquisadora era tratada pelos alunos-professores como uma colega, embora esses soubessem desde o início do curso que ela era uma professora visitante na universidade.

A coleta dos dados foi feita, com autorização das participantes, em duas fases. Na primeira, ocorrida em agosto de 2006, foi aplicado um questionário contendo 47 perguntas abertas e semi-abertas, com o intuito de verificar as crenças e expectativas iniciais das participantes

¹ Para proteger a identidade das participantes desta pesquisa, neste artigo foram utilizados números. Assim, 'P1' indica 'Participante 1', por exemplo. Além disso, também foram usadas abreviações para citação das respostas das participantes ao questionário, 'Q01' para 'Questão 01 do questionário', por exemplo. Para o texto eletrônico usou-se a abreviação 'TE'.

com relação ao curso. O questionário foi entregue a todos os doze alunos presenciais e enviado por e-mail a todos os onze alunos do curso à distância. Entretanto, somente seis alunos-professores devolveram o questionário respondido, sendo cinco alunos-professores presenciais e um do curso à distância.

Na segunda fase de coleta dos dados, uma mensagem eletrônica (e-mail) foi enviada a todos os seis alunos-professores que responderam o questionário, em junho de 2007. Para que fosse possível verificar se houve mudanças nas crenças e expectativas dos alunos-professores entre o início e o final do curso, os mesmos foram solicitados a escrever um pequeno texto, seguindo a instrução abaixo:

Please write a text including the following aspects. Any other comments are more than welcome.

As a student-teacher enrolled in the MA TESOL at [name of the university], how do you view this learning culture? What were your expectations and views about the course in the beginning? Are they different now? If so, how? How do you relate your learning experience in the course to your education as an EFL teacher?

(Por favor, escreva um texto incluindo os seguintes aspectos. Quaisquer outros comentários serão bem vindos. Como aluna-professora do mestrado em TESOL na universidade [nome da universidade], como você vê essa cultura de aprendizagem? Quais eram suas expectativas e visões sobre o curso no início? São diferentes agora? Caso afirmativo, de que maneira? Como você relaciona sua experiência de aprendizagem no curso com sua formação de professor de inglês-LE?)²

Das seis participantes que responderam o questionário, apenas três escreveram o texto. Assim, as respostas fornecidas ao questionário e os textos produzidos por essas três alunas-professoras formam o corpus deste trabalho.

A análise de dados seguiu uma perspectiva qualitativa, de acordo com o modelo de análise de domínio proposto por Spradley (1980). Essencialmente, a análise consistiu em encontrar nos dados frases ou sentenças que revelassem as crenças e expectativas das participantes em relação ao mestrado em TESOL. A análise dos dados foi feita em três estágios: (a) a partir da leitura dos dados, (b) temas comuns emergiram, e (c) foram então categorizados.

5. Resultados e discussão

Após a leitura dos dados coletados, foi possível identificar quatro categorias: a) os motivos das participantes para fazer o curso, b) as expectativas e sentimentos das participantes antes, no início e no final do curso, c) as dificuldades e problemas encontrados pelas participantes durante o curso, bem como sugestões para a superação dos mesmos, e d) a relação do curso com o ensino nas crenças das participantes. Essas quatro categorias são detalhadas individualmente a seguir, com trechos das respostas dadas pelas participantes usados como ilustração.

5.1. Motivos para fazer o curso

De acordo com as participantes, sua motivação para fazer o curso foi a possibilidade de encontrar um emprego e também de ter um desenvolvimento profissional. Todas as participantes afirmaram que acreditam que o mestrado poderia ajudar a obter trabalho em

² Tanto o questionário quanto a mensagem eletrônica foram originalmente escritos em inglês, que era a única língua comum a todos os alunos-professores e também a pesquisadora. Todas as traduções dos dados foram feitas pela autora do artigo e encontram-se em parênteses, após o original em inglês.

instituições de nível superior ou obter algum tipo de desenvolvimento profissional, como pode ser notado nas seguintes respostas:

[my main purpose I doing the MA TESOL is] increasing my professional capacity as a teacher. (P1Q12)

([meu principal objetivo em fazer o mestrado em TESOL] é melhorar minha capacidade profissional como professora.)

I hope to move on to teaching in a different environment (...) (P2Q20)

(Eu espero começar a lecionar em um ambiente diferente (...))

After being away from the teaching and academic environment for about 8 years, I felt the desire to return to my original profession, but at the same time I wanted to go a step further and enrich my knowledge of ESL through an MA. (P3Q12)

(Depois de ficar distante dos ambientes acadêmico e docente por 8 anos, eu senti o desejo de retornar a minha profissão original, mas ao mesmo tempo eu queria dar um passo além e enriquecer meu conhecimento de inglês como segunda língua através de um mestrado.)

Considerando que as participantes eram estrangeiras, foram também questionadas sobre os motivos pelos quais decidiram fazer o mestrado em TESOL em uma universidade inglesa. As alunas-professoras elencaram várias razões, sendo as predominantes a duração mais curta do curso (um ano apenas), a possibilidade de fazer o curso à distância, o preço, e motivos pessoais, como mudança do parceiro para a Inglaterra.

5.2. Expectativas e sentimentos antes, no início e no final do curso

Em relação a suas expectativas e sentimentos, as participantes relataram que antes do início estavam empolgadas com a oportunidade de voltar a estudar, como pode ser visto na resposta dada por P3, por exemplo:

I was very enthusiastic about the whole idea of being back in school studying full-time (...) (P3Q30)

(Eu estava muito entusiasmada com a toda a idéia de voltar a estudar em tempo integral (...))

Entretanto, quando comentam sobre a primeira semana de aulas, sua reação é negativa, dizem sentirem-se sobrecarregadas, em especial em relação às leituras obrigatórias, conforme mostram os depoimentos de P1 e P3:

Ok – plus the awareness that I’ve got a lot to read & learn (a little daunting). (P1Q31)

(Ok – mais a consciência de que tenho muito para ler e aprender (um pouco assustador)).

Shocked and disoriented. Overwhelmed. (P3Q31)

(Chocada e desorientada. Sobrecarregada.)

Já após aproximadamente seis semanas de aulas, as participantes parecem estar começando a se adaptar ao ritmo do curso e às leituras, além de começarem a ver relações entre os três diferentes módulos obrigatórios, conforme pode ser visto nas respostas dadas por P2 e P3, por exemplo:

My feelings have changed. I feel like I have a good handle on things and can use my time more effectively than I did before. The general content of the classes are starting to overlap, which makes it easier to get through all the readings as well. (P2Q32)

(Meus sentimentos mudaram. Sinto que tenho um bom domínio das coisas e que posso usar meu tempo de maneira mais eficiente do que antes. O conteúdo geral das aulas está começando a coincidir, o que torna mais fácil para fazer as leituras também.)

The reading finally makes sense and the 3 modules finally relate to each other. (P3Q32)

(As leituras finalmente fazem sentido e os três módulos finalmente se relacionam.)

Ao final do curso, em seu texto eletrônico, as participantes comentam que suas expectativas e visões sobre o curso mudaram bastante. Elas relatam que agora entendem o que é necessário fazer e ler, e que passaram também a entender melhor a cultura de aprendizagem acadêmica, chegando a apreciá-la, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

The learning culture at [name of the university] has been positive for me. It is encouraging, class sessions and teachers' input have been generally stimulating, I have appreciated being exposed to other colleagues' views and knowledge. (P1TE)

(A cultura de aprendizagem na [nome da universidade] tem sido positiva para mim. É encorajadora, as aulas e o insumo dos professores têm sido geralmente estimulantes, eu gostei de ser exposta às visões e conhecimentos dos outros colegas.)

By the end of the second semester, I felt that I had a better understanding of what we were meant to do, how much we were meant to read, etc., and began to appreciate the learning culture at [name of the university]. (P2TE)

(Ao final do segundo semestre, eu senti que eu tinha um entendimento melhor do que devíamos fazer, quanto devíamos ler, etc., e comecei a apreciar a cultura de aprendizagem na [nome da universidade].)

My views about the course and the whole tertiary education in the UK are totally changed now as I understand the academic culture (and the British culture in general) much better. However, this does not mean that I wouldn't have liked to have a more thorough induction/orientation at the beginning of the course. (P3TE)

(Minha visão sobre o curso e sobre todo o sistema educacional superior do Reino Unido mudaram totalmente agora, uma vez que entendo melhor a cultura acadêmica (e a cultura britânica de maneira geral) muito melhor. Entretanto, isso não significa que eu não gostaria de ter tido uma indução/orientação mais meticulosa no início do curso.)

5.3. Dificuldades e problemas encontrados durante o curso

As participantes relataram também algumas dificuldades e problemas encontrados em especial no início e meio do curso, sendo que os que mais se destacaram foram a quantidade e a dificuldade dos textos para leitura semanal, a escrita e a terminologia acadêmicas, e a falta de conhecimento de normas de citação e referência. Os excertos abaixo ilustram essas crenças:

I'm still taking in the level of input, style, terminology... in forming a style of expressing myself & thinking critically. I need to learn more about citing. (P1Q38)

(Eu ainda estou assimilando o nível de insumo, estilo, terminologia... para formar um estilo de expressar-me e pensar criticamente. Eu preciso aprender mais sobre citação.)

I just need more practice; I don't have a clear idea of how many citations are adequate and how technical the writings need to be. I feel that the case studies that we read are quite formal as compared to what I think a dissertation or formal paper (eg. The end of the semester papers) should be...But I don't really now if that's the case or not. (P2Q38)

(Eu só preciso de mais prática; eu não tenho uma idéia clara de quantas citações são adequadas e quão técnicos os textos escritos devem ser. Eu sinto que os estudos de caso que lemos são bastante formais quando comparados com o que penso que uma dissertação ou artigos formais (ex. os trabalhos de conclusão de disciplinas) deveriam ser... Mas eu realmente não sei se este é o caso ou não.)

I still struggle in the reading area as I do not know how much I should read from the weekly readings/core books/articles. I feel I need more guidance and formal instruction in the writing area (...) (P3Q38)

(Eu ainda tenho dificuldade com as leituras, uma vez que não sei quanto eu deveria ler dos textos/livros/artigos semanais. Eu sinto que preciso de mais orientação e instrução formal na área de escrita.)

As participantes também foram questionadas quanto as possíveis soluções para os problemas e dificuldades encontrados. Em relação às leituras exigidas, as participantes da pesquisa sugeriram uma lista mais sucinta e um direcionamento maior dos textos essenciais. Provavelmente essa sugestão foi feita devido ao fato de que as apostilas contendo os textos indicados para leitura para cada um dos módulos muitas vezes não foram utilizadas para discussão e por vezes nem sequer mencionadas durante as aulas. Durante o primeiro semestre, o tutor de um dos módulos comentou em sala de aula que as apostilas eram apenas uma forma de mostrar ao aluno textos na área, mas que o aluno deveria ser capaz de decidir por si só quais textos deveria ler.

Quanto à terminologia da área, P1 sugeriu mais prática no seu uso e também um glossário de termos técnicos para todos os módulos. Vale ressaltar que o módulo de pesquisa do primeiro semestre do curso apresentava tal glossário na WebCT. Entretanto, os demais módulos, tanto do primeiro semestre, quanto do segundo, não apresentavam glossários. Provavelmente por isso as participantes tenham feito a sugestão da inclusão do glossário em todos os módulos.

Em relação à escrita acadêmica as alunas-professoras sugeriram que fossem fornecidos exemplos de artigos (considerados bons e ruins), e também que houvesse cursos sobre leitura e escrita acadêmicas e sobre citações.

No tocante ao seu desenvolvimento no curso como um todo, as participantes sugeriram que seria válido receber mais feedback dos tutores sobre seu progresso e seus trabalhos. As participantes também gostariam de ter seu desenvolvimento avaliado regularmente e de ter acesso a tal avaliação, uma vez que pareciam acreditar que as notas seriam indicativas de seu progresso no curso e de que seguiam o caminho certo. Os trechos abaixo ilustram as sugestões das participantes:

Knowing I'm on the right path of learning. Results/feedback from assignments - maybe (P1Q46)

(Saber que estou no caminho certo da aprendizagem. Resultados/feedback dos trabalhos – talvez.)

Feedback from our lecturers on progress and career perspectives (...) (P3Q46)

(Feedback dos professores sobre o nosso progresso e perspectivas de carreira (...))

5.5. Relação do curso com o ensino

Em suas respostas ao questionário e no texto eletrônico, as participantes da pesquisa também comentaram sobre a relação entre os estudos desenvolvidos no mestrado em TESOL e sua prática pedagógica.

No questionário respondido no início do curso, ficou marcada nas respostas das três participantes, a relevância do mestrado em TESOL para elas enquanto professoras e como o curso poderia ajudá-las na carreira docente, conforme pode ser verificado nas respostas a seguir:

[The MA] Helps me with knowledge, sharing experiences with colleagues, aligns my focus as a teacher. I need more time to benefit from it. (P1Q29)

([O mestrado] Ajuda-me com conhecimento, troca de experiências com os colegas, alia meu foco como professora. Eu preciso mais tempo para beneficiar-me dele.)

(...) I think having a great understanding of TESOL will help me to feel more confident about what I'm doing in the classroom. (P2Q20)

(...) Eu acho que ter um bom entendimento de TESOL vai ajudar-me a sentir mais confiante sobre o que estou fazendo em sala de aula.)

It is definitely a step forward and I do believe that holding an MA in TESOL from a UK University will help in my future development and career as a teacher. (P3TE)

(É definitivamente um passo a frente e eu acredito que ter um mestrado em TESOL de uma universidade do Reino Unido vai ajudar-me em meu desenvolvimento futuro e na carreira de professora.)

Já ao final do curso, todas as três alunas-professoras apontaram a necessidade que sentiram de um módulo (ou ao menos um componente de módulo) prático, no qual pudessem aplicar as teorias estudadas no curso, fazendo assim uma relação mais estreita entre teoria e prática. Além disso, P2 também comentou sobre o impacto da ausência de experiência em sala de aula no mestrado para a carreira docente no Reino Unido, ao afirmar que muitos empregos no país requerem experiência. Assim, pode ser dito que a ausência da prática em sala de aula foi considerada negativa por todas as participantes, em especial na disciplina 'Language Teaching: Principles and Practice' (Ensino de Línguas: Princípios e Prática). Exemplos dessas crenças podem ser vistos nos excertos abaixo:

One expectation that arose throughout the 1st term lectures is being able to 'visualise' some of the learnt theory, e.g. task-based learning and other teaching methods which I have not yet used.

A theoretical analysis for me is not complete without the visual observation, for instance watching a video of a TBL [task-based learning] class or observing a class at an English school. (P1TE)

(Uma das expectativas que surgiu no primeiro semestre de aulas foi a possibilidade de 'visualizar' a teoria aprendida, ex. o ensino por tarefas e outros métodos que eu ainda não usei. Uma análise teórica para mim não está completa sem a observação visual, por exemplo assistir um vídeo de uma aula de TBL ou observar uma aula em uma escola inglesa.)

(...) I was surprised with the fact that the MA TESOL didn't offer teaching practice at all. While many of us had teaching experiences to reflect on, it would have been useful for us to have a class to try out new teaching methodology or to conduct some action research on. As only one student was a local resident in [name of the city], very few students had classes to work with, which has been a major problem for finding participants for our dissertations. Also, as many jobs in the UK require teachers to have TEFL-Q, it would have been beneficial for us to have that training as an option for our course. (P2TE)

(...) surpreendi-me com o fato do mestrado em TESOL não oferecer nenhuma prática de ensino. Ainda que muitos de nós tivéssemos experiência com docência para refletir sobre, teria sido útil para nós ter uma turma para tentar uma nova metodologia ou para conduzir pesquisa-ação. Como apenas um dos alunos era morador de [nome da cidade], muito poucos alunos tinham turmas para trabalhar, o que tem sido um grande problema no sentido de encontrar participantes para nossas dissertações. Também, como muitos trabalhos no Reino Unido requerem que os professores tenham TEFL-Q, teria sido benéfico para nós ter algum treinamento como opção para o nosso curso.)

I really thought that the course will engage me more in practical exercises (i.e. teaching!). Some of the modules didn't make sense without a present teaching context, and they should be modified, in my opinion. After the 3 modules of the second semester I can say that things now make more sense, but I would still question the running of the "Language Teaching: Principles and Practice" module without a teaching context. (P3TE)

(Eu realmente achei que o curso iria engajar-me mais em exercícios práticos (i.e. ensino!). Alguns dos módulos não fizeram sentido sem um contexto de ensino presente, e deveriam ser modificados, em minha opinião. Após os 3 módulos dos segundo semestre, eu posso dizer que as coisas agora fazem mais sentido, mas eu ainda questiono a realização do módulo 'Ensino de Línguas: Princípios e práticas' sem um contexto de ensino.)

6. Considerações finais

Neste artigo foram apresentados os resultados de um estudo sobre as mudanças nas crenças e expectativas de três alunas-professoras cursando um mestrado em TESOL em uma universidade inglesa.

Em relação aos motivos para fazer o mestrado em TESOL, as participantes da pesquisa comentaram que tinham expectativas de encontrar um emprego e também de ter um desenvolvimento profissional após o curso. As três alunas-professoras também disseram que, mesmo sendo estrangeiras, optaram pelo curso em uma universidade inglesa por motivos de tempo, financeiros e pessoais.

Quanto à suas expectativas e sentimentos antes, no início e no final do curso, as participantes relataram que antes do curso estavam empolgadas com a oportunidade de voltar a estudar. No entanto, na primeira semana de aulas as participantes disseram estar sobrecarregadas, em especial em relação às leituras obrigatórias. Essa visão alterou-se um pouco após cerca de seis semanas de aulas, quando as participantes disseram ter começado a se adaptar ao ritmo do curso, e modificou bastante com o fim do curso, quando as alunas-professoras disseram entender melhor a cultura de aprendizagem acadêmica.

Quando questionadas sobre dificuldades e problemas encontrados no curso, as participantes elencaram a quantidade e a dificuldade dos textos para leitura semanal, a escrita e a terminologia acadêmicas, e o conhecimento de normas de citação e referência. As alunas-professoras também sugeriram possíveis soluções para os problemas e dificuldades encontrados, como uma lista mais sucinta e um direcionamento maior dos textos essenciais, um glossário de termos técnicos para todos os módulos, exemplos de artigos e cursos sobre escrita acadêmica e sobre citações, e mais feedback dos tutores sobre seu progresso e seus trabalhos.

As participantes da pesquisa também comentaram sobre a relação entre os estudos desenvolvidos no mestrado em TESOL e sua prática pedagógica. Mais especificamente, na opinião das participantes, o curso é relevante para elas enquanto professoras, mas deveria oferecer um módulo prático no qual pudessem aplicar as teorias estudadas.

De maneira geral, o que pôde ser observado em termos de mudanças nas crenças e expectativas das três participantes da pesquisa entre o início e o final do curso diz respeito principalmente a uma visão diferente que as alunas-professoras parecem ter desenvolvido a respeito da nova cultura de aprendizagem do mestrado em TESOL. As alunas-professoras parecem ter passado de uma frustração, sobrecarga e falta de compreensão iniciais do que envolve a vida acadêmica, para uma visão mais ampla, na qual aprenderam a apreciar os estudos na universidade e a dar sugestões para a melhora do curso e de seu próprio desenvolvimento. O comentário de P2, em seu texto eletrônico, sumariza as mudanças nas crenças e expectativas das participantes ao longo do curso:

My expectations changed a bit over the course. Before I started, I had thought that we would be pushed more than I thought we were in the first semester. By second semester, I decided that while it seemed nearly impossible to fail, it was not easy to get a merit or honors. Now that I'm doing the dissertation, I feel that the course is actually as difficult and as challenging as you choose it to be. Again, I think the expectations about the challenging aspect of the course relates to the fact that the culture of learning here is different to what I was used to. Despite all the frustration I felt in the beginning, I've now come to appreciate the learning style here. (P2TE)

(Minhas expectativas mudaram um pouco ao longo do curso. Antes de começar, eu pensava que seríamos mais cobrados do que fomos no primeiro semestre. No segundo semestre, eu decidi que ainda que parecesse quase impossível reprovar, também era quase impossível passar com distinção e louvor. Agora que estou fazendo a dissertação, acho que o curso é tão difícil e desafiador quanto escolhemos ser. Mais uma vez, penso que minhas expectativas sobre o aspecto desafiador do curso estão relacionadas ao fato de que a cultura de aprendizagem daqui é diferente daquela a qual eu estava acostumada. Apesar de toda a frustração que senti no início, eu agora aprendi a apreciar o estilo de aprendizagem daqui.)

Ainda que o presente estudo tenha sido realizado em uma universidade inglesa, os resultados podem ter implicações pedagógicas para os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* na área de Letras também no Brasil. Mais especificamente, espera-se que os resultados possam informar a organização, bem como a prática de docentes envolvidos em tais programas, além de ajudar a melhorar a experiência de aprendizagem de alunos-professores. Nesse sentido, as coordenações de cursos de mestrado e/ou doutorado em Letras e áreas afins poderiam procurar sondar as expectativas, crenças e dificuldades de seus candidatos no início do curso, para que fosse possível elaborar uma política docente mais direcionada para suas necessidades. Além disso, os alunos-professores poderiam colocar-se em um papel mais ativo em relação às atividades propostas no programa, procurando, por exemplo, investigar seus próprios desenvolvimentos acadêmicos, podendo, assim, tornarem-se mais conscientes de suas crenças e das relações de tais crenças com seus processos de aprendizagem. Dessa forma, poderia haver uma colaboração entre o programa, os docentes e os alunos-professores mais produtiva e satisfatória para todos os envolvidos.

Como limitações deste estudo, pode-se mencionar a afirmativa de Borg (2006) de que a natureza do programa de formação de professores no qual os participantes estão envolvidos é uma variável que pode influenciar os resultados da pesquisa, pois as atividades desenvolvidas no programa têm um impacto sobre os alunos-professores, suas crenças e expectativas. Assim, poderia ser sugerido que outras pesquisas fossem realizadas em diferentes programas de pós-graduação *Strictu Sensu*, em especial no Brasil, para verificar se as crenças e expectativas relacionam-se com as descritas neste artigo.

Referências

- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.
- _____. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004, p. 11-29.
- _____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.
- _____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, p. 109-138, 2007.
- BREEN, M. P. *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited, 2001.
- BORG, S. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Norfolk: Continuum International Publishing Group Ltd, 2006.
- KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, Washington, v. 62, n. 3, p. 307- 332, 1992.
- RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Org.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1996, p. 102-119.
- SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.
- VIERIRA ABRAHÃO, M. H. Crenças, Pressupostos e Conhecimentos de Alunos-Professores de Língua Estrangeira e sua Formação Inicial. In: _____. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. 1 ed. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2004, p. 131-152.