

UM ALUNO FORMANDO DE LETRAS (INGLÊS): QUAIS SÃO SUAS CRENÇAS ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA?

Tatiana Diello BORGES

(UFG - Campus Jataí)

tatiana.diello@gmail.com

Neuda Alves do LAGO

(UFG - Campus Jataí)

neudalago@hotmail.com

Vitalino Garcia OLIVEIRA

(CAJ - Campus Jataí)

vitalinogarcia@ig.com.br

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos as crenças de um formando em Letras de uma universidade federal sobre ensino/aprendizagem de inglês. Como base teórica, utilizamos estudos na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, com foco nas crenças. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionário semi-aberto, narrativa e entrevista semi-estruturada. Os resultados apontam que o participante acredita que: a gramática não é relevante naquele processo, o trabalho em grupo é importante, e o bom aprendiz é "aquele que presta atenção no seu professor".

PALAVRAS-CHAVE: Crenças; ensino e aprendizagem de língua inglesa; formação de professores.

ABSTRACT: The aim of this paper is to present a senior student's beliefs about the process of English teaching/learning in the Modern Languages course. The research has as theoretical framework studies in the area of teaching/learning foreign languages which focus on beliefs. As methodology, the case study was chosen and the following instruments for data collection were used: semi-open questionnaire, narrative and semi-structured interview. The results suggest these participant beliefs: grammar is not relevant in that process, group work is quite important, and the good language learner is the one that "pays attention to his teacher".

KEYWORDS: Beliefs; English language teaching and learning; teachers' formation.

0. Introdução

A década de 70 assistiu ao surgimento do enfoque humanista no tratamento da aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), e, desde então, vários estudos têm sido feitos com relação aos fatores afetivos. Segundo Aragão (2008), as emoções são, atualmente, um dos temas vibrantes e complexos da Linguística Aplicada, internacionalmente (Cf. Arnold, 1999; Pavlenko, 2005; Schumann, 1997). Para o autor, nossas emoções estão presentes em nosso cotidiano nos mais diversos âmbitos e de diferentes formas, e exercem grande influência sobre nossas ações. Nesta pesquisa, inferimos que as emoções influenciam tanto nossas ações como nossas crenças sobre aprendizagem de uma língua estrangeira. A aprendizagem, no contexto deste estudo, está intimamente relacionada ao amar a língua estrangeira, já que, segundo a gramática sistêmico-funcional de Halliday (1994), o verbo amar é um verbo do processo mental que se categoriza na classe das afeições/emoções.

O estudo das crenças vem assumindo local de destaque nas investigações sobre formação de professores de línguas estrangeiras (Barcelos, 2004). Tem se tornado quase um senso comum que a compreensão delas favorece o entendimento da prática do professor, tanto aquele em formação quanto o em serviço. Na opinião de Freeman e Johnson (1998), os docentes (assim como os em formação) possuem experiências anteriores, valores pessoais e crenças que formam seu conhecimento sobre ensino/aprendizagem, e o que eles fazem em sala de aula é moldado por essas experiências.

Conforme argumenta Barcelos (2004), a todo o momento emitimos julgamento concernente a objetos e pessoas que fazem parte de nossas vidas. Aprendizes de LE também manifestam suas opiniões a respeito do processo de ensino/aprendizagem e o que eles dizem não devem ser considerado apenas como idéias vagas, mas, sim, como expressão de sentimentos importantes relacionados com o seu mundo e com o que aprendem.

Como pesquisadores interessados nas melhores maneiras de promover a aprendizagem, é crucial não ignorar esses julgamentos, mas levá-los em consideração, para a eficiente orientação pedagógica dos formandos de Letras (Inglês), já que as crenças estão diretamente relacionadas com a prática pedagógica a ponto de afetá-la significativamente.

Neste artigo, apresentamos dados coletados no projeto de pesquisa intitulado “Desvendando as crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa de alunos, ingressantes e concluintes, do curso de Letras (Inglês): um estudo comparativo” e

financiado pelo PROAPI/CAJ (Programa de Apoio a Projetos Institucionais do CAJ). Esclarecemos que estamos apresentando os resultados de apenas um dos vários alunos de Letras participantes.

Organizamos este trabalho em quatro partes. Na primeira seção, apresentamos o referencial teórico, no qual tratamos de estudos na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras que têm como foco de investigação o construto crenças. Na segunda parte, trazemos a metodologia escolhida para a realização do estudo, detalhando sua natureza, o contexto investigado, o participante, os instrumentos empregados na coleta de dados e os procedimentos adotados na análise dos resultados. Na terceira seção, analisamos e discutimos os resultados obtidos. Finalizamos com algumas considerações à guisa de conclusão sobre o estudo.

1. Referencial teórico

Como fundamentação teórica deste estudo, utilizamos pesquisas feitas acerca do construto crenças no campo de ensino/aprendizagem de línguas. Optamos, então, primeiramente, por apresentar um breve levantamento das diversas definições existentes. Adicionalmente, abordamos a questão da relevância da investigação das crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Em seguida, revisamos três trabalhos cujo foco foi a pesquisa sobre crenças.

Os vários pesquisadores que se têm ocupado da investigação de crenças são unânimes em afirmar que as definições acerca deste termo são inúmeras (Cf. Pajares, 1992; Barcelos, 2000; Silva, 2000; Coelho, 2005). Vários conceitos têm surgido e sido utilizados amplamente, tais como abordagem de ensinar (Almeida Filho, 1993); cultura de ensinar (Feiman-Nemser e Floden, 1986); cultura de avaliar (Scaramucci, 1997); teorias pessoais (Pessoa e Sebba, 2006), cultura de aprender línguas (Almeida Filho, 1993 e Barcelos, 1995) e representações (Grigoletto, 2001, Celani e Magalhães, 2002 e Chiarini, 2002).

Conforme explicita Almeida Filho (1993: 17), a abordagem de ensinar equivale:

[...] a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo, além de abranger os conceitos de pessoa humana, sala de aula, e dos papéis representados de professor e aluno de uma nova língua.

Na opinião do autor, a abordagem do docente tem como fundamento as competências que ele traz consigo em caracterizações e níveis diferentes: a) Competência implícita: sendo a mais básica, é formada pelas intuições, crenças e experiências de ensino/aprendizagem anteriores. É competência própria do docente mais espontâneo, sem formação específica; b) Competência aplicada: por ela, o professor se torna capaz de ensinar conforme o que sabe conscientemente, capacitando-o a justificar o que faz e por que faz apoiado pela teoria; c) Competência profissional: refere-se àquela apta a fazer o docente conhecer suas obrigações, potencial e relevância social no exercício da atividade de ensino de línguas. Não importa o nível em que o docente se situa, seu discurso e sua prática de sala de aula são perpassados pela sua cultura, derivada, sobretudo, de suas experiências enquanto aluno, de suas vivências profissionais e da formação que recebeu.

Por sua vez, Feiman-Nemser e Floden (1986) adotam o termo cultura de ensinar, o qual faz referência ao mundo dos professores composto por suas atitudes e conhecimentos sobre ensinar.

Scaramucci (1997: 77) utiliza o termo cultura de avaliar, entendendo-o como:

crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos construídos ao longo dos anos a partir de nossas experiências de aprender e ensinar, muitas vezes superadas e sem reflexão e que acabam por determinar, na maioria das vezes de forma inconsciente, os rumos de nossa prática.

Pessoa e Sebba (2006: 43) preferem o termo teorias pessoais, as quais significam, para as autoras, “o conhecimento que os professores têm sobre ensino”.

Outro termo – cultura de aprender línguas – é apresentado por Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Para aquele, o primeiro a propor este termo, a “abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’” (Almeida Filho, 1993: 13). Esta, por sua vez, define cultura de aprender línguas, como “o conhecimento implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas” (Barcelos, 1999: 158).

O termo representações é utilizado por Grigoletto (2001), Chiarini (2002) e Celani e Magalhães (2002). Para as últimas autoras, estas podem ser definidas como:

cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular. (Celani e Magalhães, 2002: 321).

Considerando a exposição feita de apenas alguns dos vários conceitos usados para se referir a crenças, percebe-se a dificuldade de uma definição única para esse construto. Neste trabalho, optamos pelo uso do termo crenças, entendidas como idéias que tanto alunos quanto professores de inglês possuem em relação ao processo de ensino/aprendizagem de línguas. Os processos e as estratégias que esses indivíduos desenvolvem e implementam ao aprender e utilizar a língua estudada/ensinada são modelados por essas idéias compartilhadas.

Quanto à importância da pesquisa sobre crenças, várias pesquisas no campo de ensino/aprendizagem de línguas têm comprovado que os agentes envolvidos no processo de se ensinar e aprender - sejam eles alunos, professores, diretores, coordenadores - são fortemente influenciados por suas crenças, as quais estão intrinsecamente ligadas aos seus valores, à sua visão de mundo e à sua concepção de seu lugar dentro dele (Williams e Burden, 1997). Harrington e Hertel (2000: 53) afirmam que a mente dos professores em pré-serviço, ao ingressar nos cursos de formação, não se encontra vazia; ao contrário, eles trazem suas crenças “[...] através das quais o conhecimento e as experiências adquiridas durante seu desenvolvimento profissional são avaliadas e conseqüentemente aceitas, reformuladas ou rejeitadas”. Freeman e Johnson (1998) acrescentam ainda que as experiências anteriores, os valores pessoais e as crenças dos professores, além de serem capazes de influenciar sua formação inicial, também podem moldar o que fazem, ou farão, em sala de aula.

As pesquisas de crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de línguas têm demonstrado o quão importantes são para um melhor entendimento do que ocorre nesse processo (Silva, 2005, Tercanlioglu, 2005, Rodrigues, 2006). Portanto, nos parágrafos seguintes, apresentaremos alguns desses estudos. Optamos por discorrer acerca de investigações sobre crenças que tiveram como participantes alunos de Letras, em função do fato de que a presente pesquisa teve como informante um acadêmico do referido curso.

Harrington e Hertel (2000) relatam que, em um grupo de 20 professores em pré-serviço, matriculados na disciplina de metodologia

de ensino de língua inglesa, procederam a uma investigação com o propósito de identificar e analisar algumas das crenças deste grupo em relação ao ensino/aprendizagem de inglês. Os dados foram coletados de forma quantitativa e qualitativa. O inventário BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*), acrescido de três itens, e o levantamento FLAS (*Foreign Language Attitude Survey*) foram os instrumentos quantitativos empregados no início e ao término da disciplina. Os dados qualitativos, por sua vez, foram obtidos por meio de frases que os participantes foram solicitados a escrever, no começo e no término do semestre, a respeito de suas crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa.

Feita a análise dos dados, os resultados daquele estudo mostram que algumas crenças dos alunos foram alteradas ao término da disciplina e que outras se mantiveram. As que sofreram alterações significativas foram: (1) a motivação está associada à presença da oralidade no ensino; (2) todos somos capazes de aprender uma língua estrangeira; e, (3) a repetição e a prática são muito importantes. As que se mantiveram foram: (1) é importante expor os alunos ao sotaque dos falantes "nativos" a fim de aperfeiçoar a proficiência; e, (2) a motivação é maior se há mais material relacionado à cultura da língua estrangeira.

Na conclusão do artigo, Harrington e Hertel (2000) chamam a atenção para dois aspectos importantes. O primeiro refere-se ao caráter, ao mesmo tempo, dinâmico e estático das crenças, conforme pontuado por Barcelos (2000), pois, como o estudo demonstrou, algumas das crenças dos participantes se alteraram significativamente ao término da disciplina de metodologia e outras, ao contrário, se mantiveram. Na opinião das autoras, estas mudanças estariam relacionadas às idéias discutidas nos cursos de metodologia, fato que nos leva ao segundo aspecto enfatizado pelas autoras: a necessidade de os docentes de professores em formação proverem oportunidades para que seus alunos examinem suas crenças acerca de como línguas estrangeiras são aprendidas, assim como a maneira que deveriam ser ensinadas, pois como a literatura na área tem demonstrado, as crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de línguas são capazes de influenciar e guiar nossas ações ao longo deste processo.

Em um outro estudo acerca das crenças, Silva (2001), em sua dissertação de mestrado, procurou (1) investigar quais eram as crenças sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) de 112 alunos formandos do curso de Letras de sete instituições de ensino superior do estado de Minas Gerais e (2) verificar se existiam diferenças nas crenças desses grupos, que estavam distribuídos em três macro-regiões dentro do estado mencionado (Zona da Mata, Vale do Rio Doce e Região Metropolitana de Belo Horizonte). O estudo, caracterizado como híbrido, teve como instrumentos o inventário BALLI e entrevistas orais gravadas

com alguns dos alunos que responderam ao inventário. Os resultados indicam que os participantes parecem possuir as seguintes crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa: (1) quanto mais cedo se começa a aprender inglês, melhor; (2) estudar inglês no exterior ajuda e faz com que o aprendizado aconteça mais rápido; (3) o bom professor de língua inglesa é aquele que incentiva a prática, tem domínio do que ensina e é criativo; (4) o interesse, a curiosidade e a dedicação são essenciais para alguém ser um bom aprendiz de línguas; e, (5) para se aprender bem uma língua é necessário, no mínimo, três anos. A autora conclui sua pesquisa afirmando que as crenças de professores em formação “permite [m] uma visualização de quais serão suas futuras atitudes em relação ao ensino, aos alunos-professores e ao material usado” (Silva, 2001: 15), o que reforça a importância de estudos nessa área.

As crenças de alunos ingressantes do curso de Letras de uma universidade localizada na região sul do Brasil foram investigadas por Nicolaidis e Fernandes (2002). O objetivo das autoras era observar e analisar algumas das crenças e atitudes de um grupo de 24 alunos mediante o desenvolvimento da autonomia no aprendizado de língua estrangeira. Os participantes do estudo frequentavam o Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas (CAAL), o qual, de acordo com as pesquisadoras, foi implementado com o propósito de oferecer aos acadêmicos do curso de Letras da universidade acima mencionada, “um lugar com uma variada gama de insumos, em que se sintam bem acolhidos e apoiados para aprimorar seu conhecimento lingüístico de forma autônoma” (Nicolaidis e Fernandes, 2002: 78). Para a coleta de dados foram utilizados relatórios de bolsistas que trabalhavam no Centro, gravação e transcrição de reuniões de aconselhamentos com os alunos, além de fichas que os mesmos preenchiam ao término de cada atividade, as quais ora eram de compreensão oral e escrita ora de produção escrita.

Foi possível observar, no estudo, que os alunos parecem possuir as seguintes crenças: “necessidade de vinculação entre conteúdo programático e sala de aula; dificuldade em perceber a relevância da frequência a um centro de aprendizagem autônoma e conseqüente desenvolvimento de sua competência lingüística; consciência da importância de um melhor aproveitamento de tempo resistência em utilizar recursos tecnológicos” (Nicolaidis e Fernandes, 2002: 77). As pesquisadoras finalizam seu artigo comentando sobre a relevância de “conhecer melhor as crenças e atitudes de nossos aprendizes, na esperança de poder orientá-los em suas escolhas” (p. 93).

Feito esse levantamento de trabalhos que tiveram como foco de investigação crenças de alunos de Letras (Inglês), ou seja, de professores em formação, foi-nos possível constatar uma conclusão

comum a esses estudos: a relevância de acessar essas crenças e refletir sobre elas. Parece ser extremamente significativo que os docentes, tanto aqueles em pré quanto aqueles em serviço, se tornem conscientes e reflexivos a respeito de suas concepções de ensino/aprendizagem de línguas, uma vez que estas podem influenciar suas atitudes e decisões em sala de aula. É interessante notar também que essas pesquisas tiveram como participantes ora alunos formandos ora ingressantes. Com o projeto de pesquisa do qual o presente trabalho faz parte, que se propõe a pesquisar as crenças tanto de alunos que estão finalizando o curso de Letras quanto dos que estão iniciando seus estudos no referido curso, é nosso propósito oferecer uma contribuição, mesmo que modesta, às investigações sobre crenças de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

2. Metodologia

Na exposição de Larsen-Freeman e Long (1991), os termos pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa podem ser vistos como as duas extremidades de um continuum. Ao optar por uma metodologia de pesquisa, o pesquisador deve tomar como critério mais relevante o ajuste da metodologia ao objeto que pretende investigar. Isso justifica nossa opção, predominantemente, por métodos qualitativos, já que os consideramos mais apropriados para a realização deste estudo.

Tomamos o estudo de caso como modalidade específica da pesquisa qualitativa que ora realizamos. Ao utilizarmos o estudo de caso, intentamos investigar, nas palavras de Stake (2000: 437), as crenças “daqueles que estão vivendo o caso”, a fim de compreender sua experiência específica, em vez de elaborar leis universais para os estudos de crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Nesta seção, com o propósito de deixar claro para o leitor quem são as pessoas vivendo os casos aqui abordados, oferecemos informações a respeito dos dois participantes envolvidos nesta pesquisa, assim como alguns detalhes relativos ao contexto em que foi realizada. Para garantir a privacidade dos participantes, utilizamos codinomes, por eles mesmos escolhidos.

Coletamos os dados deste estudo no curso de Letras (Inglês) de uma universidade federal no sudeste goiano. Escolhemos esse curso dessa instituição pelo fato de ser uma licenciatura em língua inglesa, curso cujas crenças discentes são o foco deste estudo, e porque duas das autoras ali trabalham, o que facilitou o trabalho de coleta de dados. Omitiremos o ano de coleta, a fim de resguardar mais a identidade dos participantes.

O curso de licenciatura em Inglês naquela universidade federal é relativamente novo, tendo apenas 10 anos de existência. As aulas são ministradas no período noturno. A maioria dos alunos trabalha durante o dia e muitos deles viajam de cidades vizinhas para a universidade, em ônibus escolares, geralmente subsidiados pelas prefeituras locais, com preços acessíveis para os estudantes. A partir de 2004, o curso passou por uma reformulação, migrando do regime anual, com a licenciatura dupla em Português e Inglês para o regime semestral, com a possibilidade de obter licenciaturas únicas nessas duas línguas.

Aquele campus forma, normalmente, um número de 10 alunos no curso de Letras (Inglês), o que significa que a referida universidade disponibilizou, até o presente momento, por volta de 60 profissionais licenciados em língua inglesa, desde a abertura daquela licenciatura. Poucos desses egressos do curso já estão em atuação na rede pública daquela região, e um número um pouco maior está atuando na rede privada de ensino regular. A absorção desses novos profissionais tem ocorrido paulatinamente no sistema público devido, principalmente, ao número pequeno de concursos oferecidos à população. A formatura desses alunos, porém, já representa um grande progresso para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental e médio da região, visto que até que a primeira turma de formandos fosse disponibilizada no mercado, a maioria dos professores que ministravam inglês naqueles níveis eram graduados em outras habilitações, e as aulas de inglês eram utilizadas para complementar sua carga horária. Tal fato, sem dúvida, tem refletido na qualidade de conhecimento de língua inglesa com o qual os alunos advindos dessas escolas entram no curso de Letras, que recebe principalmente alunos da rede pública.

Oferecemos, agora, algumas informações relativas ao participante. Davi é um aluno com idade entre vinte e cinco e trinta anos. À época da sua participação na pesquisa, estava cursando a licenciatura em Letras (Inglês) havia seis anos. O período prolongado para a conclusão do seu curso, previsto para ser concluído em mais um ano, devia-se, principalmente, à dificuldade com a língua inglesa. Davi nunca havia estudado inglês em centros livres de idiomas, tendo aprendido inglês antes da universidade na escola regular, onde suas notas eram sempre altas. Sempre gostou de inglês, desde a quinta série, considerando-o o idioma mais importante do mundo e por esta razão optou pelo curso de Letras. Sentiu-se muito frustrado ao ingressar na faculdade de Letras, porque pensou que iria aprender inglês paulatinamente, desde o nível elementar ao avançado, o que não ocorreu. Davi não havia tido, ainda, a experiência de ensinar inglês, e gostaria de aprender outras línguas, tais como espanhol e francês, a fim de ter um emprego melhor.

Este estudo teve como objetivo geral analisar algumas crenças do aluno participante sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua

inglesa. Como instrumentos de coleta do material documentário, a ser transformado em dados, utilizamos questionários semi-abertos, narrativas e entrevistas.

Nossa opção pelo questionário se deu pela praticidade deste instrumento, no que se refere ao tempo despendido e custos (Johnson, 1992). O questionário foi elaborado conforme o objetivo deste estudo e teve como base leituras de outros questionários que investigaram crenças.

O questionário foi dividido em quatro partes. Na primeira delas, com onze questões, o propósito era obter informações pessoais dos participantes e informações sobre sua vida estudantil que fossem relevantes para a pesquisa, como, por exemplo, onde estudaram inglês, fora da universidade, e há quanto tempo; que razões os levaram a escolher esse idioma, se já ensinavam inglês, e questões semelhantes. Na segunda parte, os participantes respondiam a vinte e sete questões que exigiam respostas objetivas, numa escala *Likert*. Na terceira parte do questionário, os participantes deveriam completar cinco frases como, por exemplo, "Um bom aprendiz de inglês é..." e "Ensinar inglês é...". Com essas frases, intentávamos levar os participantes a elaborar metáforas que serviriam como indícios de suas crenças. Na última parte, seis questões abertas solicitavam respostas subjetivas acerca do ensino de inglês no curso de Letras.

De acordo com as reflexões de Bernat (2006), embora seja um dos instrumentos mais utilizados mundialmente, o tipo de questionário geralmente empregado para a investigação de crenças de alunos traz um grupo de afirmações com uma natureza altamente prescritiva. Além disso, há a probabilidade de que os respondentes não compreendam alguns itens, devido à própria natureza subjetiva de um item de questionário. Devido a essas limitações, optamos, neste estudo, por incluir dois outros instrumentos, garantindo a triangulação dos dados: a narrativa e a entrevista.

A narrativa foi uma de nossas escolhas pelo fato de que, através das histórias de nossos alunos, podemos compreender melhor suas crenças acerca do processo de ensino e aprendizagem, e vislumbrar melhor a complexidade desse processo (Paiva, 2006). Adicionalmente, as narrativas de vida contadas pelos participantes, segundo Denzin e Lincoln (2000: 743-744), oferecem aos pesquisadores uma relação mais "pessoal, colaborativa e interativa" com aqueles, o que propicia uma melhor compreensão do fenômeno abordado.

O participante seguiu um modelo baseado em Murphey (1997), para a composição da narrativa, no qual algumas perguntas norteadoras são feitas (por exemplo: Quais experiências positivas e negativas você teve ao estudar a língua inglesa e o que aprendeu com elas? Quais aspectos você acha que sejam úteis para se aprender inglês, de modo

geral, e para estudar esta língua no curso de Letras?). Ele respondeu primeiro ao questionário, e depois solicitamos que escrevesse sua narrativa.

Utilizamos um modelo semi-estruturado para a entrevista (Bogdan e Biklen, 1998). Elaboramos um grupo de perguntas previamente, mas fazíamos novas perguntas, personalizadas, à medida que os respondentes iam fornecendo informações. A maioria das perguntas foi elaborada com base nos questionários, fornecendo aos participantes a oportunidade de esclarecer quaisquer incoerências ou oferecer mais informações acerca das suas respostas àqueles. Na coleta dos dados, este foi este o último instrumento que utilizamos.

Ao procedermos à análise dos dados, adotamos, predominantemente, os pressupostos da pesquisa qualitativa. Primeiramente, realizamos uma leitura geral dos dados buscando encontrar categorias. Em seguida, procedemos a uma leitura detalhada, anotando nossas impressões, com o propósito de questionar as categorias anteriormente averiguadas e buscar conexões entre as partes. A partir daí, foi possível detectar temas distintos que se configuraram em cinco categorias de análise, as quais passamos a explicitar na próxima sessão.

3. Análise e Discussão dos Dados

Por meio do levantamento realizado em relação às crenças de Davi a respeito do processo de ensino/aprendizagem de inglês foi possível agrupá-las em cinco categorias: (1) Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês; (2) Crenças sobre o papel do professor; (3) Crenças sobre o papel do aluno; (4) Crenças sobre o lugar "ideal" para se aprender inglês; e (5) Crenças sobre o curso de Letras (Inglês). É importante ressaltar que por questões de espaço procederemos da seguinte forma nesta seção: serão apresentadas todas as crenças que puderam ser inferidas em cada uma das categorias levantadas, mas apenas algumas destas serão discutidas:

(1) Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês:

Foi possível inferir que para Davi no processo de ensino/aprendizagem de inglês (a) a pronúncia desempenha um papel fundamental, (b) a gramática não é a parte mais relevante, (c) o professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade pelo processo de se ensinar/aprender, (d) é importante o aluno trabalhar em grupos, (e) a cultura dos países onde se fala inglês como língua predominante também deve ser ensinada, (f) não é necessário passar algum tempo em países onde o inglês seja a língua predominante para aprender este idioma, (g) recursos audiovisuais como, por exemplo, datashow, vídeo, dvd, tv, cd-player, têm que fazer parte de uma boa

aula de língua inglesa, (g) a utilização de jogos, brincadeiras, músicas é fundamental, (h) o livro didático é indispensável, (i) a utilização de recursos didáticos como apostilas, textos avulsos, também podem facilitar o ensino/aprendizagem de língua inglesa, (j) não deve ser permitido que os alunos iniciantes cometam erros porque será mais difícil para eles falarem corretamente mais tarde, (l) a tradução palavra por palavra deve ser evitada e (m) o uso de português deveria ser permitido no início dos estudos em língua inglesa.

Analisando algumas das crenças apontadas acima em relação às encontradas em outras pesquisas na área de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, pudemos observar algumas semelhanças e diferenças.

Para Davi, “[...] a parte mais importante na língua inglesa seria a *pronúncia*” (E¹). Na investigação conduzida por Silva (2001) com 112 alunos formandos de Letras (Inglês) de sete instituições de ensino superior em Minas Gerais, a crença de que é importante falar inglês com uma boa pronúncia também pôde ser observada. De acordo com Cristina, uma das participantes, o fato de prestar atenção à pronúncia ajudou muito quando estudava inglês. Para Paulo, outro informante do estudo, assim como para Davi, treinar a pronúncia era sua maior preocupação ao aprender inglês. Nosso participante parece acreditar também que os docentes têm um papel importante no desenvolvimento de uma boa pronúncia por parte dos alunos. Segundo ele, “Os professores devem [...] ajudar [os alunos] na pronúncia [...] a treinar a pronúncia, a falar direitinho” (N). Crença similar a esta foi detectada nas pesquisas de Borges, Oliveira e Lago (2007) e Oliveira, Borges e Lago (2007). Lurdes, participante do primeiro estudo e professora de inglês em serviço, afirma que, de acordo com sua experiência,

a ênfase na pronúncia ‘correta’ e na repetição das palavras é uma das *‘ferramentas’ que o professor de inglês pode utilizar para despertar nos alunos o interesse pela disciplina*, pois os alunos amam falar inglês” (Borges, Oliveira e Lago, 2007:213 - grifo dos autores).

Sara, participante da pesquisa de Oliveira, Borges e Lago (2007:14) e também professora de inglês em serviço, corroborando a asserção de Lurdes, afirma que *“a pronúncia (conversação) pode ser praticada, com incentivo do professor e pode servir até como estímulo*

¹ Essa letra refere-se à abreviação da palavra *entrevista*. As demais abreviações referentes aos outros instrumentos de coleta são: **Q**: questionário e **N**: narrativa.

para os alunos, pois eles gostam de aprender como falar” (grifo dos autores).

É interessante observar que essa crença de Davi de que os professores devem ensinar pronúncia para seus alunos parece estar alicerçada em suas experiências anteriores de aprendizagem em língua inglesa. Aspecto este observado por autores como Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995, 1999): “a experiência educacional anterior [dos] alunos exerce grande influência [em suas] crença [s]” (Barcelos, 1999:166). O seguinte excerto da entrevista realizada com Davi corrobora essa afirmativa:

O ponto negativo da escola regular foi a falta de ensinar a pronúncia. Quando ensinava era geralmente de uma forma incorreta. Hoje na universidade os professores cobram mais a pronúncia, coisa que os professores da escola regular deveria [m] ter ensinado mais aos alunos (N).

A crença de que a pronúncia é a parte “mais importante” no processo de ensino/aprendizagem de inglês nos faz refletir que, embora Davi e os demais participantes dos estudos mencionados estejam inseridos em ambientes de ensino/aprendizagem de inglês considerados comunicativos, nos quais a prioridade é a comunicação (Bassetti, 2006), ou seja, se fazer entender, eles demonstram consciência quanto à importância de desenvolver uma boa pronúncia em língua inglesa e de não apenas se fazer inteligível. Como Pessoa e Sebba (2006:57) observam muito bem: “[...] o que significa ser inteligível? Para quem? Se os alunos de L (uma das participantes da pesquisa das autoras) são compreendidos por ela, isso significa que eles serão compreendidos por outros falantes de inglês, nativos ou não?”.

Como vimos, para Davi a pronúncia é o mais relevante no ensino/aprendizagem de língua inglesa. Qual seria, então, o aspecto que não desempenharia um papel central ao longo do processo de se ensinar/aprender inglês? Davi parece acreditar que seja a *gramática*, ao marcar no questionário que discorda plenamente que “a parte mais importante no ensino/aprendizagem de língua inglesa é a gramática”. Crença semelhante a esta pode ser observada em Borges (2007), Borges, Oliveira e Lago (2007) e Silva (2001). Para Júlia, uma das participantes da pesquisa de Borges (2007:63) e professora de inglês em pré-serviço, “dominar” por completo a gramática da língua inglesa não é um fator imprescindível para se ter sucesso na aprendizagem, como podemos observar no seguinte excerto:

J: [...] eu sei chegar lá em Nova York [...] não passar fome [...] conseguir ir nos lugares turísticos [...] conhecer uma

peessoa e bater um papo legal [...] Não preciso ficar entrando na gramática. Ah, detesto! (Entrevista).

De acordo com Paula, uma das participantes do estudo de Silva (2001:86), “não ficar [...] presa em gramática” é uma das estratégias que utiliza ao ensinar a língua inglesa. A autora observa que este resultado

pode estar mostrando uma mudança significativa no contexto de ensino e aprendizagem de LE, que traz ainda as idéias da abordagem estrutural, enfatizando o aprendizado da gramática como a forma mais eficiente de se dominar uma língua estrangeira (Silva, 2001:75).

Faz-se importante mencionar, entretanto, que crença oposta a esta também pode ser encontrada em investigações de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas. Na pesquisa conduzida por Barcelos (1995), por exemplo, realizada com formandos de Letras (Inglês), assim como o nosso estudo, seus participantes parecem acreditar que “dominar” a gramática seja essencial. Bassetti (2006), que teve como participante uma professora de inglês em serviço e seus alunos, também observou a crença de que a gramática desempenha um papel fundamental no ensino/aprendizagem. Para a docente, a gramática é tudo em uma língua e o aluno deve estudá-la para aprender a língua. Para os discentes, a gramática é considerada importante e pode ser usada no futuro. Silva (2005:126), por sua vez, que se ocupou da investigação de crenças de alunos ingressantes no curso de Letras (Inglês), também detectou para seus participantes “Aprender uma LE envolve conhecimento profundo da gramática da língua”. Barcelos (1999: 166) observa que

a experiência educacional anterior desses alunos [e também de professores, em nosso entendimento] exerce grande influência nessa crença, [pois] de um modo geral ela é calcada apenas em exercícios gramaticais repetitivos que estimulam a ‘decoreba’ de regras, não abrindo espaço para o desenvolvimento de uma concepção mais holística da linguagem.

Crenças tão opostas em relação à gramática encontradas tanto em trabalhos realizados recentemente quanto em outros desenvolvidos há mais tempo parecem indicar, a nosso ver, que apesar de todo o conhecimento sobre a abordagem comunicativa de ensino de línguas, há

ainda contextos de ensino/aprendizagem em que esta tendência não se cumpre (Barcelos, 1999).

Uma outra crença de Davi é a de que *o professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade pelo processo de se ensinar/aprender*. Para ele, "Um precisa ajudar o outro. Um precisa tá junto com o outro pra aprender [inglês]" (E). Resultados opostos a este têm sido predominantes nas pesquisas de crenças sobre ensino/aprendizagem no sentido de que ora a aprendizagem é responsabilidade apenas do aluno (em número menor, como veremos) ora somente do professor. Silva (2005) e Vieira-Abrahão (2004), por exemplo, detectaram que para os participantes de seus estudos a aprendizagem de uma língua depende exclusivamente do aprendiz. Segundo Silva (2005: 137), esta crença parece revelar que os alunos-professores apresentam "em seu discurso uma postura contemporânea no ensino e na aprendizagem de línguas, em que o professor é o 'mediador' e o 'aprendiz' é o grande responsável". Barcelos (1995), Nicolaidis e Fernandes (2002), Oliveira, Borges e Lago (2007), Rodrigues (2006) e Silva (2001), ao contrário, observaram que para os participantes de suas pesquisas o professor é o grande responsável pela aprendizagem de uma língua. De acordo com Barcelos (1999: 168), esta crença parece indicar que para os alunos a responsabilidade por sua aprendizagem deve ser sempre atribuída a outrem, normalmente, ao professor, o qual "tem que exercer um controle sobre o seu fazer". Também sobre este assunto, Miranda (2005: 83) menciona que esta crença pode, provavelmente, ser entendida como resultado tanto de um sistema educacional tradicional quanto "dos processos de socialização, que, em alguns casos, podem levar a aquisição de crenças (difíceis de se modificarem) que encorajam a dependência ao invés da independência".

Como se pode observar, a maioria das pesquisas que se ocupam da investigação de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas relatam a crença de que o professor é o maior responsável no processo de se ensinar/aprender. Para o participante de nosso estudo, ao contrário, essa responsabilidade deve ser compartilhada entre professor e aluno. A nosso ver, este resultado é muito positivo, pois parece indicar que Davi, embora ainda atribua 50% do sucesso de sua aprendizagem ao professor, reconhece o papel fundamental que os alunos devem desempenhar ao longo de sua própria aprendizagem. Como veremos na análise de suas crenças sobre o papel do aluno, a questão da autonomia, tão enfatizada na última década (Miranda, 2005), encontra-se nitidamente presente.

Por fim, discutimos a crença de Davi de que *"não é necessário ir pra fora pra falar, aprender o inglês fluentemente"* (E). Resultado este contrário ao que predominantemente tem sido encontrado nas investigações de crenças sobre ensino/aprendizagem (Barcelos, 1995;

Marques, 2001; Silva, K. A. da. 2005; Silva, L. O. 2001). Para os participantes da pesquisa de Barcelos (1999: 168), por exemplo, “[o país (es) da língua-alvo] é apresentado como o paraíso onde não seria necessário tanto esforço e onde eles aprenderiam rapidamente”. De acordo com a autora, a crença de que o lugar para se aprender línguas é o país falante da língua-alvo pode ter como base alguns aspectos como, por exemplo, conselhos dos próprios professores de línguas, uma vez que eles próprios, em muitas ocasiões, são tachados como os que já estiveram no exterior ou os que ainda não estiveram.

É interessante observar que este aspecto mencionado por Barcelos (1999), com o qual concordamos plenamente, parece, entretanto, representar o oposto da experiência de Davi. Ele justifica sua crença de que não é necessário passar algum tempo em países onde o inglês seja a língua predominante para aprender este idioma devido ao fato de alguns de seus professores não terem estudado no exterior e terem tido sucesso em sua aprendizagem de inglês. Para Davi, estes professores são verdadeiros exemplos a serem seguidos por ele. Em suas palavras: “Alguns professores que eu tenho não ficaram fora do país e aprenderam e falam inglês fluentemente. Então, eu acho que não é necessário ir pra fora pra falar, aprender o inglês fluentemente” (E).

Silva (2001: 114), que também teve como resultado a crença de que “estudar Inglês ‘lá fora’ [...] faz com que o aprendizado aconteça mais rápido”, observa que esta crença pode gerar muitas discussões, já que são inúmeros os casos de pessoas que moram anos em um país e não conseguem aprender bem a língua, assim como casos de pessoas estrangeiras que residem no Brasil há anos e não aprendem com sucesso nossa língua. Como a autora pondera muito bem: “esta crença pode levar um aprendiz a não dar prosseguimento ao seu curso, se ele realmente acreditar que esta aprendizagem só vai acontecer eficientemente no país da língua-alvo” (Silva, 2001: 114).

Faz-se importante mencionar, entretanto, que crença oposta a esta também pode ser encontrada em investigações de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas. Para uma das participantes do estudo de Borges (2007) (sendo duas o total de participantes) e para todos os de Miranda (2005), por exemplo, é perfeitamente possível estudar inglês no Brasil e aprender bem a língua. Este resultado, somado ao detectado em nossa pesquisa, nos deixa felizes e esperançosos de que um dia a grande maioria dos aprendizes (e professores) de língua inglesa acreditará fortemente no fato de que “não é necessário ir pra fora pra falar, aprender o inglês fluentemente” (Davi, E).

(2) Crenças sobre o papel do professor:

Foi possível observar que o participante parece acreditar que o bom professor (a) transmite o conhecimento que possui aos aprendizes,

(b) é um incentivador do aluno (“Os professores do ensino regular ajudavam, incentivavam os alunos a aprender e a crescer cada vez mais [...]” (N), “[o bom professor] incentiva o aluno a continuar, mesmo com obstáculos” (Q) e “Ajuda o aluno a ter um possível futuro melhor” (Q)) e c) é tão responsável pela aprendizagem do aluno quanto o próprio aluno.

É importante ressaltar que outros pesquisadores chegaram a resultados semelhantes. É o caso, por exemplo, de Silva (2000), que, em pesquisa na qual investigou as percepções do que seja ser um bom professor de inglês para alunos formandos do curso de Letras (Inglês), concluiu que, para seus treze participantes, o bom professor de inglês

tem domínio de inglês, domina e usa técnicas de ensino variadas, planeja suas aulas, cria bom ambiente em sala de aula, ensina de forma centradas nos alunos, ensina os alunos a se comunicar em inglês, tem bom relacionamento com os alunos, gosta do que faz e da língua inglesa e busca crescimento profissional (Silva, 2000: 52-53).

Fernandes (2005: 69), em sua tese de doutorado - na qual investigou a relação entre as crenças e a práxis de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo - verificou que, para uma das participantes, o professor eficiente seria aquele que “consegue atender às expectativas do aluno e suprir as necessidades que ele tem em relação à LE”. A questão da co-responsabilidade entre professor e aluno no que se refere à aprendizagem também fica evidente no depoimento desta participante, quando afirma que “não depende só de mim [o aprendizado]. Depende do professor também [...]” (Fernandes, 2005: 70).

Basso (2006), por sua vez, em artigo que relata os resultados de um projeto de pesquisa, ensino e extensão intitulado “Adote um estagiário” - no qual 47 alunos de um curso de Letras (*alunos-professores reflexivos ou APR*) entravam em contato com a realidade das escolas para compreenderem melhor como se dá a prática docente de LE - fez importantes descobertas acerca de crenças relativas ao bom professor. Nesse estudo, os resultados apontaram para a competência discursiva do professor, ou seja, para esses participantes,

um bom professor de LE é aquele que tem excelente domínio da língua: sabe falar fluentemente, entende filmes, músicas, nativos, tem um bom vocabulário, sabe a gramática da língua, Lê com facilidade livros, artigos, revistas em inglês, comunica-se por escrito com certa facilidade, principalmente faz uso da internet e conhece a

cultura dos povos que têm a língua inglesa como primeira língua (Basso, 2006: 73)

A comparação entre as crenças acima levantadas nos permite inferir que, nas quatro situações distintas, os sujeitos-participantes apresentam aspectos convergentes no que diz respeito às características de um bom professor. Dito de outra forma, a competência discursiva (citada pelos participantes das outras pesquisas) une-se à competência interpessoal (Perrenoud, 2000) inferida no depoimento de Davi, aliando assim aspectos técnicos a humanísticos, que, a nosso ver, são essenciais ao bom professor.

(3) Crenças sobre o papel do aluno:

Foi possível perceber que Davi parece crer que seja papel do aluno (a) prestar atenção no professor, (b) gostar e se interessar pela língua inglesa, (c) se esforçar ao máximo ao longo do aprendizado, (d) “[...] ter garra” (Davi, entrevista) e (e) ser autônomo. Em suas palavras:

[O bom aprendiz de inglês é] aquele que presta atenção no seu professor e mesmo sem ter como fazer um curso fora [refere-se a cursos livres de idiomas] procura aprender de outras formas (Davi, questionário) [como, por exemplo,] “buscar na internet e [ouvir] rádio que pe [gue] estação inglesa” (E).

Crenças semelhantes a estas têm sido comumente detectadas nas investigações de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas (Araújo, 2004; Borges, 2007; Coelho, 2005; Garbuio, 2005; Marques, 2001; Miranda, 2005; Rodrigues, 2005; Silva, K. A. da. 2005; Silva, L. O. 2001). De acordo com Araújo (2004), a crença de que o bom aprendiz de inglês deve ter interesse pela língua, ser dedicado e autônomo e procurar oportunidades para aprender a língua sob estudo são condizentes com as tendências atuais de ensino/aprendizagem de línguas, as quais entendem que o bom aprendiz deve possuir estas características, dentre outras, como, por exemplo, ser parceiro do professor.

No tocante às crenças de Davi de que o aluno deve ter interesse e ser dedicado, Silva (2001) observa que elas se referem à motivação intrínseca (Brown, 1987) do aprendiz de línguas. Segundo a autora, estas características “partem do próprio aluno em relação ao objeto de estudo” (Silva, 2001: 105). É claro que, conforme a própria autora pondera, essas características também “podem ser provocadas por fatores externos (motivação extrínseca), que vão levar a essas manifestações” (Silva, 2001: 106).

No que diz respeito à autonomia como uma das variáveis, para Davi (assim como para muitos participantes de outros estudos), caracterizadoras do bom aprendiz de línguas é interessante notar que esta crença é condizente com o que tem sido afirmado nas pesquisas educacionais na última década: a importância do papel do aluno por meio do incentivo ao aprendizado autônomo (Miranda, 2005). É claro que ainda, conforme Nicolaidis e Fernandes (2002: 94) colocam muito bem, há muito que se “compreender sobre autonomia e, principalmente, vencer os obstáculos que nossos aprendizes enfrentam para desenvolvê-la”. Mas acreditamos que o resultado positivo, a nosso ver, obtido em nesta pesquisa, assim como em outras, quanto à questão da autonomia indique que os alunos parecem estar reconhecendo (ou tentando reconhecer) o papel indispensável que eles devem desempenhar em seu processo de aprendizagem.

(4) Crenças sobre o lugar “ideal” para se aprender inglês:

Pudemos inferir que para Davi o lugar mais apropriado para se estudar a língua inglesa é o curso livre:

[Você tem que] procura [r] um curso fora [refere-se aos cursos livres] para não ter tanta dificuldade [no curso de Letras (Inglês)] (Q).

Esta crença tem sido recorrente nas investigações de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas (Barcelos, 1995; Marques, 2001; Miranda, 2005; Paiva, 1997; Paula Fernandes e Borges, 2008). De acordo com Paula Fernandes e Borges (2008:9), uma das possíveis razões para esta recorrência seria o fato de que esta crença “é propagad [a] pela mídia e, hoje, está inserid [a] nas escolas [e universidades, em nosso entendimento], permeando todo o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa neste contexto”. Marques (2001:139), por sua vez, afirma que o fato de o aluno universitário não acreditar que é possível aprender inglês em seu curso de formação (uma vez que afirma que os cursos livres são o melhor lugar para estudar esta língua) deva-se talvez à “crença de que o processo é mais lento e exige mais estudo e empenho de sua parte”. Ao contrário, segundo a autora, do que os acadêmicos parecem acreditar que aconteça nas escolas de idiomas, nas quais “[...] a responsabilidade de sua aprendizagem fica a cargo do professor [e o aprendizado] ocorre de uma forma passiva, sem exigir muito esforço do aprendiz” (Marques, 2001:139).

Com relação à crença de Davi de que o curso livre é o lugar mais apropriado para se aprender língua inglesa, faz-se extremamente importante ressaltar que, embora o participante em diversos momentos no questionário e na narrativa tenha enfatizado a necessidade deste

contexto para a aprendizagem de inglês, na entrevista, entretanto, ele faz a seguinte ressalva:

Eu concordo que esses lugares [refere-se aos cursos livres] são importantes, só que tem pessoas que não têm condições [refere-se a condições financeiras] de fazer esses cursos. Então, eu acho, assim, que se o aluno buscar mais na internet ou achar um professor que ajuda mais, que incentiva mais, ele vai aprender da mesma forma que ele tá aprendendo [refere-se a outro ambiente de aprendizagem que não o curso livre] (E).

Ao refletirmos acerca desta afirmativa de Davi, inferimos que, para ele, de fato, o que parece importar é que independente do lugar em que se aprenda a língua inglesa, o mais relevante para que se obtenha sucesso neste aprendizado seria uma mistura de autonomia por parte do aluno ([...] “eu acho [...] que se o aluno buscar mais na internet”) e auxílio, estímulo por parte do professor ([...] “achar um professor que ajuda mais, que incentiva mais [...]”).

A nosso ver, a observação de Davi configura-se como um dado diferente (e positivo!) ao que tem sido comumente detectado nas pesquisas de crenças sobre ensino/aprendizagem no tocante ao lugar “ideal” para se aprender inglês. Esta ressalva apresentou-se como uma grata surpresa para nós, uma vez que concordamos com a mesma e também porque reforça as crenças de Davi, já discutidas, de que (1) professor e aluno devem ser aliados no processo de ensino/aprendizagem de inglês e (2) o bom aprendiz deve sempre buscar desenvolver sua autonomia neste processo.

(5) Crenças sobre o curso de Letras (Inglês):

Foi possível constatar que o participante parece acreditar que, no curso de Letras (Inglês), os acadêmicos (a) não têm a obrigação de saber tudo, “pois até as professoras vão ao dicionário quando têm alguma dúvida” (Q), (b) deveriam aprender a língua desde o nível elementar (“[A língua inglesa deveria ser aprendida desde o nível elementar], já que muitos professores querem formar alunos bons para o mercado de trabalho” (N) e (c) não aprendem inglês satisfatoriamente, a menos que cheguem ao curso de Letras (Inglês) com conhecimento prévio da língua. Isso pode ser inferido a partir do seguinte conselho dado a interessados em cursar Letras (Inglês): “[...] procure um curso fora para não ter tanta dificuldade como eu e nunca desista dos seus sonhos” (Q).

Crenças bastante semelhantes às de Davi sobre o curso de Letras (Inglês) foram percebidas em pesquisa de Ortenzi (et al 2003). As

autoras analisaram as autobiografias escritas por 10 alunos do último ano do curso de Letras da instituição de ensino superior em que trabalham com o objetivo de tentar identificar as reações de alunos-mestres a suas experiências de aprendizagem de língua inglesa na universidade. Dentre as três asserções encontradas, vamos nos ater a duas delas: (1) A experiência de aprendizagem de LI na universidade é marcada pela heterogeneidade do conhecimento da língua entre os alunos e pela dificuldade de professores e alunos em lidar com a questão de maneira satisfatória e (2) Os alunos-mestres vinculam a qualidade da experiência da aprendizagem ao fator emocional, sendo que a atitude dos professores funciona como elemento de motivação ou frustração na aprendizagem.

Os alunos em questão procuram resolver o problema da heterogeneidade de conhecimento lingüístico em sala de aula, matriculando-se em cursos livres ou recorrendo ao professor particular, como podemos observar pelos depoimentos a seguir: “Percebi que havia um pressuposto de que os alunos já sabiam inglês e que vieram aqui para aperfeiçoar esse conhecimento. Como não fiz nenhum curso de inglês em academia (como alguns colegas fizeram) tive sérias dificuldades com a disciplina de LI” (Ortenzi et al, 2003: 118). Outro participante comenta, em tom de desabafo:

Entreí na faculdade quando tinha dezoito anos. Não sabia nem como falar Nice to meet you, muito menos o que significava. Tudo era novidade. Eu sempre tive dificuldade em entender a aula de inglês. Eu tinha esperança de conseguir acompanhar a turma, mas eu estava começando e eles já tinham estudado a introdução do inglês em institutos de língua antes de entrar na faculdade. A professora perguntava alguma coisa pra mim em inglês e eu não sabia responder e a turma sabia (Ortenzi et al, 2003: 118).

Importante observar que tanto Davi, quanto os participantes em questão, identificados apenas como B7 e B9, respectivamente, deixam transparecer um sentimento de grande frustração por não terem conseguido concretizar o objetivo de aprender a língua inglesa, conforme podemos constatar a seguir, no discurso de Davi: “Quando entreí na universidade, achava que iríamos aprender inglês como, por exemplo, um curso particular, como se estivéssemos no ‘Pré’ até que chegássemos no 3º ano do segundo grau. Coisa que eu acho que deveria acontecer” (N). Apesar disso, a mensagem de incentivo, “[...] e nunca desista dos seus sonhos” (Q), reflete a vontade e a persistência do participante em não desistir de seu objetivo.

Em relação à asserção 2, referente à atitude dos professores como sendo um indício de motivação ou frustração da aprendizagem, e embora as autoras apresentem exemplos professores que motivam seus alunos, vamos nos ater aqui aos exemplos nos quais aqueles são responsáveis por situações constrangedoras vivenciadas por estes. É o caso, por exemplo, da participante B20, que revela o seguinte:

Eu tinha até medo de perguntar, era muito insegura até mesmo porque algumas colegas sabiam mais do que eu. A professora costumava fazer perguntas orais, mas eu raramente conseguia responder espontaneamente. Só falava quando ela se dirigia a mim. Até hoje não consigo entender muito bem o porquê da nossa antipatia, a qual reconheço que era mútua. [...] Essa experiência me fez refletir sobre o quanto é importante o professor ser amigo dos seus alunos. Atualmente, eu tenho uma visão mais ampla, pois sou aluna e professora (Ortenzi et al, 2003: 119).

Situação similar a essa pode ser inferida a partir de depoimento de Davi, ao afirmar que, ao contrário dos professores de Ensino médio, que “ajudavam, incentivavam os alunos a aprender e a crescer cada vez mais [...]” (N), alguns dos professores do ensino superior “faz [em] com que o aluno desista de seus sonhos” (N). Depoimentos como os acima fazem-nos repensar sobre duas questões primordiais relacionadas à nossa realidade enquanto professores de língua: a primeira, refere-se à ética profissional no trato com os alunos, enquanto à segunda, ao currículo dos cursos de Letras (Inglês) em questão, que não conseguem, muitas vezes, ministrar um ensino de qualidade a todos os discentes.

4. Considerações finais

Consideramos este trabalho como estando enquadrado na tendência mundial, na área de Aquisição de Segunda Língua, de abordagem do fenômeno da aprendizagem sob a perspectiva dos aprendizes, em vez de centralizado no professor.

Os dados analisados nos levaram a verificar que o conhecimento das crenças de Davi, que se encontra na fase final do curso de Letras (Inglês), leva a um reconhecimento da influência da licenciatura nessas teorias pessoais do aluno. Percebemos, por exemplo, a repercussão do discurso da universidade no que tange à responsabilidade compartilhada entre professores e alunos no processo de aprendizagem, ou à

variedade necessária no ministrar das aulas para manter o interesse e motivação do aprendiz.

Verificamos, porém, a manutenção de certas crenças, que não se enquadram no chamado discurso científico, tal como a superioridade dos cursos livres de idiomas como lugar ideal para a aprendizagem de inglês, crença que encontra repercussão na maioria dos estudos a esse respeito.

Foi-nos possível perceber, também, como a experiência ou não-experiência anterior do aluno influi nas suas crenças. Davi, que nunca estudou a língua-alvo em outro local, a não ser na escola regular, supõe que teria sido muito beneficiado com essa experiência, mas considera que o estudo autodidata na Internet ou um professor que ofereça mais apoio, que inferimos ser os recursos a ele disponíveis, atingiriam os mesmos bons resultados de um curso livre. Assim, embora reconhecendo o status social do curso livre como o lugar ideal para a aprendizagem de um idioma estrangeiro, esse exemplo nos mostra que cada aluno possui seu conjunto único de crenças, e esse conjunto certamente tem grande impacto na sua jornada como aprendiz de inglês, nas decisões diárias que toma com respeito à sua vida acadêmica.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

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

ARAÚJO, D. R. Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2004.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP, 1995.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 157-177, 1999.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. 2000. Tese de Doutorado-Tuscaloosa, AL, USA: The University of Alabama,

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

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. C.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no*

professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, p. 65-85, 2006.

BASSETTI, M. Z. *A gramática da língua inglesa no ensino público: implementação de uma proposta pedagógica voltada para a comunicação*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, 2006.

BERNAT, E. Assessing EAP learners' beliefs about language learning in the Australian context. *The Asian EFL Journal Quarterly*, v. 8, n. 2: 202-227, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BORGES, T. D. Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2007a.

BORGES, T. D.; OLIVEIRA, V. G.; LAGO, N. A. do. Crenças de uma professora de língua inglesa acerca do ensino/aprendizagem desse idioma. *Entretextos*, v. 7: 204-220, 2007b.

BROWN, D. B. *Principles of language learning and teaching*. Englewoods Cliffs: NJ. Prentice Hall Regents, 1987.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, p. 319-338, 2002.

CHIARINI, A. M. Representações em torno de uma paixão: a língua italiana em Belo Horizonte. 2002. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2002.

COELHO, H. S. H. É possível aprender inglês em escolas públicas? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2000.

FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. E. The cultures of teaching. In: WITTROCK, M. (eds.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, p. 505-526, 1986.

FERNANDES, V. L. D. As crenças e a práxis de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

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

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso dos futuros professores de língua inglesa. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. G. (eds.) *Inglês como língua*

estrangeira: identidade, práticas e textualidade. Humanitas/USP: São Paulo, p. 135-152, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HARRINGTON, S.; HERTEL, T. Foreign languages methods students' beliefs about learning and teaching. *Texas Papers in Foreign Education*, v. 5, n. 1: 53-68, 2000.

JOHNSON, D. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman, 1992.

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

MARQUES, E. A. Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2001.

MIRANDA, M. M. F. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: CH, UEC, 2005.

MURPHEY, T. (ed.). *Forty language hungry students' language learning histories*. Nagoya: South Mountain Press, 1997.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento da autonomia no aprendizado de língua estrangeira. *The ESpecialist*, v. 23, n. 1: 75-99, 2002.

OLIVEIRA, V. G.; BORGES, T. D.; LAGO, N. A. do. Aspectos psicológicos e lingüísticos do lidar com uma língua estrangeira: crenças de dois professores concernentes ao ensino e aprendizagem de inglês. *Travessias*, v. 1, n. 1: 1-24, 2007.

ORTENZI, D. I. B. G. et al. Reações de alunos-mestres a suas experiências de aprendizagem de língua inglesa na universidade. In: GIMENEZ, T. (org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade - formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: Abrapui, p. 115-121, 2003.

PAIVA, V. L. O. A identidade do professor de inglês. *Revista da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*, p. 9-16, 1997.

_____. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1: 77-127, 2006.

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

PAULA FERNANDES, A. E. de.; BORGES, T. D. Uma visão discente sobre os fatores causadores de ineficiência da disciplina língua inglesa no ensino fundamental público e privado em minas gerais aponta, entre

outros, a necessidade de maior ética interdisciplinar. *Travessias*, v. 3, n. 3: 1-14, 2008.

PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. C.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 43-64, 2006.

RODRIGUES, J. M. da V. Crenças e experiências de aprendizagem de LE (Inglês) de alunos de centros interescolares de línguas: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Brasília: IL, UnB, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino/aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, p. 75-88.

SILVA, I. M. Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2000.

SILVA, K. A. da. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). Dissertação de mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP, 2005.

SILVA, L. O. Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2001.

STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, p. 435-454, 2000.

TERCANLIOGLU, L. Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning and how they relate to gender. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 3 (1), n. 5: 145-162, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers - a social constructivist approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

Recebido em agosto de 2009
Aprovado em novembro de 2009