

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada

CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE LE (INGLÊS) DE ALUNOS
DE CENTROS INTERESCOLARES DE LÍNGUAS: UM ESTUDO DE CASO

JANINE MARISE DA VEIGA RODRIGUES

Brasília – DF
2006

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada

CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE LE (INGLÊS) DE ALUNOS
DE CENTROS INTERESCOLARES DE LÍNGUAS: UM ESTUDO DE CASO

JANINE MARISE DA VEIGA RODRIGUES

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Linguística Aplicada do
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução da
Universidade de Brasília como
requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Linguística Aplicada.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariney Pereira Conceição

Brasília – DF
2006

Dissertação defendida e aprovada em
14/12/2006 pela banca examinadora constituída
pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Mariney Pereira Conceição (UnB)
Orientadora

Prof. Dr. João Bosco Cabral dos Santos (UFU)
Examinador Externo

Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet (UnB)
Examinador Interno

Prof. Dr.^a Cynthia Ann Bell dos Santos (UnB)
Suplente

*Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que nos momentos mais atrozés, fez-me guerreira;
A meu filho Henrique, que nos momentos de tristeza se fez sorriso;
À minha mãe, Gesilda, que nos momentos de desespero incompreendido, simplesmente se fez mãe;
A meu pai, Antônio, que apesar da ausência física, de algum lugar me escuta, me vê, e me diz o que fazer;
A meu irmão, Júnior, e ao meu noivo, Mozart, por sentirem o vento da tormenta se aproximando e simplesmente olharem nos meus olhos e dizerem: você pode.*

AGRADECIMENTOS

A meus familiares pelo apoio, de perto ou de longe, com palavras ou gestos.

A meus ex-alunos, eternos alunos, que apesar de sentirem minha ausência no segundo lar que é a sala de aula, mantiveram-se atentos, apoiando e torcendo para que eu retornasse ao lar, o mais breve possível.

Aos alunos que gentilmente participaram desta pesquisa, à direção e à equipe da escola pesquisada, que recebeu de bom grado a minha iniciativa de investigação científica.

Aos colegas de trabalho que com palavras e atitudes que sequer imaginam, mantiveram-me de pé e persistente: Fernanda, Luciana, Marcelo, Cristina, Fabrício, Jairo, Luiz, Isabel, Marina, Michelle, Rogério, Maria da Guia e a tantos outros, meu muito obrigada.

À companheira de trabalho e pesquisa, Izabella Trajano, que gentilmente dividiu comigo seus conhecimentos e à companheira de trabalho Regina Márcia: tua luta fez-me crer que é possível.

Aos meus amigos Cinara, Rauf, Bárbara, Francilene, Rejane, que ofereceram seu apoio irrestrito nas horas difíceis. Aos amigos Mauro e Eduardo Evangelista e Karina e Camila pelo apoio nos trabalhos de impressão e Eduardo Alves, pela revisão das transcrições.

Aos bons amigos que fiz no Programa de Pós-graduação: Arthur, Sílvia, Oldinê, David, Maria Angélica, Lindalva e Magali, porque o momento é efêmero, mas o exemplo permanece.

Ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, pela oportunidade de pesquisar, buscar e dividir conhecimento.

A meus professores Maria Luíza, Enrique, René, Mark, que me acompanharam e auxiliaram no caminho até aqui. Em especial à professora Germana, por me haver conduzido quando julguei estar sem rumo.

À minha orientadora, professora Mariney, pela confiança e pela paciência.

A Deus, que em tudo se manifesta e mostra um novo caminho.

“A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições do ambiente está engajada no próprio processo da vida.”

John Dewey (1958:35)

RESUMO

O objetivo deste estudo é fazer um levantamento das crenças e experiências de aprendizagem de língua estrangeira (LE) de alunos da rede pública do Distrito Federal matriculados em centros interescolares de línguas (CIL). O presente trabalho é um estudo de caso, cujas bases teóricas incluem autores como Dewey (1933, 1963, 2001), Barcelos (1995, 2000, 2001, 2003, 2004, 2006) e Miccoli (1997, 2004). Vinte estudantes de língua estrangeira – inglês, matriculados no antepenúltimo ou penúltimo semestre do curso oferecido nos CIL responderam a três instrumentos: um questionário escrito, uma entrevista semi-estruturada e um relato de experiências. Emergiram dos dados diversas crenças, entre elas a de que ouvir é a habilidade mais difícil de aprender em inglês, seguida da fala, em contraponto com a crença de que a aprendizagem da escrita é mais fácil. Os informantes também ressaltaram as crenças de que o professor é responsável pela aprendizagem do aluno e de que não se aprende inglês no ensino regular. Somadas a estas, os alunos apresentaram crenças conflitantes em relação à sua auto-imagem como aprendizes de LE. Os dados sugerem que as crenças acima têm relação com as experiências de aprendizagem e o contexto escolar de cada um dos alunos entrevistados, exigindo dos professores uma maior reflexão sobre sua prática. Espero, com este estudo, abrir horizontes para novos estudos nas áreas de crenças e experiências, e, especialmente, com foco na escola pública, contribuindo para enriquecer a literatura sobre ensino e aprendizagem de LE.

ABSTRACT

The aim of this study is to carry out a research on language learning beliefs and experiences of Brazilian students enrolled in an extensive foreign language course program sponsored by the government and held into public schools called CIL. This work is a qualitative case study, and its theoretical framework is based on Dewey (1933, 1963, 2001), Barcelos (1995, 2000, 2001, 2003, 2004, 2006), and Miccoli (1997, 2004). Twenty English as Foreign Language (EFL) students, with four to five years of experience at CIL, answered a questionnaire, a semi-structured interview and wrote experience reports about their language learning experiences. Some beliefs which emerged more emphatically were: listening is the hardest skill to learn, while writing is the easiest one; the EFL teacher is responsible for student's learning; and English cannot be learnt in Brazilian regular schools. Besides, the students have shown conflicting beliefs about their self-image as EFL learners. The results suggest the beliefs above are related to subjects' language learning experiences and setting. Thus, EFL Brazilian teachers need to reflect about their practice. I hope this study can open new horizons to studies on language learning beliefs and experiences, especially those focusing Brazilian public schools, enriching EFL learning and teaching literature.

SUMÁRIO

Introdução	12
Justificativa.....	14
O problema de pesquisa.....	17
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	17
Metodologia.....	18
Organização do trabalho.....	18
Capítulo 1 - Fundamentação Teórica	20
1.1 Crenças de aprendizagem de LE	20
1.1.1 Pesquisas sobre crenças de aprendizagem de LE	25
1.1.2 Crenças de professores em formação ou em serviço.....	29
1.1.3 Crenças de alunos	37
1.1.3.1. Crenças de alunos na escola pública.....	47
1.2 Experiências de aprendizagem de LE.....	51
1.3 Crenças e experiências de aprendizagem	58
Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa	63
2.1 O estudo de caso e a pesquisa qualitativa.....	63
2.2 Abordagens para a investigação sobre crenças.....	67
2.3 Contexto escolar da pesquisa.....	70
2.4 Informantes.....	72
2.5 Instrumentos de coleta de dados.....	73
2.5.1 Questionário escrito (QE – Anexo A)	74
2.5.2 Entrevista semi-estruturada (Anexo B)	75
2.5.3 Relato de experiências (RE – Anexo C).....	76
2.6 Procedimentos de coleta e análise dos dados	77
2.6.1 Procedimentos para a coleta de dados	78
2.6.2 Procedimentos para a análise dos dados.....	79
Capítulo 3 – Discussão e análise de dados	81
3.1 O perfil dos informantes.....	81
3.2 As crenças dos alunos.....	84
3.2.1 Crenças sobre a natureza da língua, leitura, escrita e oralidade	84

3.2.2 Crenças sobre aprendizagem e a aula de inglês.....	99
3.2.3 Crenças sobre a auto-imagem e as experiências de aprendizagem	106
3.3 As experiências dos alunos.....	112
3.3.1 Experiências cognitivas	113
3.3.2 Experiências sociais.....	117
3.3.3 Experiências afetivas	119
3.3.4 Experiências indiretas.....	122
3.4 As relações entre as crenças e as experiências de aprendizagem	123
Capítulo 4 – Conclusões.....	133
4.1 Retomando as perguntas de pesquisa	133
4.1.1 Quais são as crenças dos alunos do CIL pesquisado a respeito da aprendizagem de LE – Inglês?.....	133
4.1.2 Quais são as experiências de aprendizagem desses alunos?.....	137
4.1.3 Como as crenças desses alunos se relacionam com as suas experiências de aprendizagem?.....	138
4.2 Contribuições práticas	140
4.3 Contribuições teóricas	142
4.4 Contribuições metodológicas	143
4.5 Limitações do estudo.....	144
4.6 Sugestões para estudos futuros	145
4.7 Considerações finais.....	146
Referências.....	148
Anexo A - Questionário Escrito (QE).....	159
Anexo B - Roteiro para a entrevista.....	161
Anexo C - Relato de Experiências (RE).....	162
Anexo D – Exemplo de Questionário Escrito (QE).....	163
Anexo E – Exemplo de entrevista transcrita.....	165
Anexo F – Exemplo de Relato de Experiências (RE).....	168
Anexo G – Termo de participação voluntária no estudo.....	169
Anexo H – Classificação dos diferentes tipos de experiências de aula (figura original de Miccoli, 2004).....	170

Lista de Tabelas

Tabela 01 – Contraste entre crenças e graus de proficiência (Adaptado de Huang & Tsai, 2003).....	43
Tabela 02– Classificação das experiências coletivas (adaptado de Miccoli, 2004).....	54
Tabela 03 – Evolução da pesquisa sobre crenças de aprendizagem de línguas (adaptada de Barcelos, 2004).....	69
Tabela 04 –Perguntas do questionário escrito e os temas nelas abordados.....	74
Tabela n. 05 – Perfil dos informantes.....	82

Lista de Figuras

Figura 01 – experiências de aula (traduzido de Miccoli, 2004).....	54
Figura 02 – Panorama da aprendizagem de línguas em sala de aula.....	56

Convenções para a transcrição

P = Pesquisadora

... = três pontos equivalem a transcrição parcial ou eliminação

..., = três pontos, quando separado por vírgula, equivalem a pausa de um segundo

.. = dois pontos equivalem a pausa de meio segundo

? = indica entonação ascendente ou pergunta

! = indica forte ênfase

, = descida leve sinalizando que mais fala virá

. = descida leve sinalizando final do enunciado

- = não é enunciado o final projetado da palavra

(()) = comentários do analista

(hipótese) = hipótese do que se ouviu

MAIÚSCULA = ênfase em sílabas, palavras ou frases

“incompreensível” = quando não é possível compreender uma fala

[= colchetes simples marcando o ponto concomitância – sobreposição de vozes que resulta em interrupção, ou seja, quando a concomitância de vozes se dá apenas em um dado ponto, com apenas um dos falantes dando continuidade à fala.

[] = colchete abrindo e fechando o ponto de sobreposição, com marcação nos segmentos sobrepostos – sobreposições localizadas.

Ah, ah, éh, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, nhum = pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.

* Os critérios para a transcrição foram estabelecidos a partir de Van Lier (1988) e Marcuschi (1999).

Introdução

O contexto de ensino a que tenho me dedicado, nos últimos anos, em minha experiência de magistério, diverge, em certos aspectos, daquele da maioria dos professores de escolas públicas brasileiras. Refiro-me, aqui, ao projeto da rede pública de ensino do Distrito Federal, denominado Centro Interescolar de Línguas (CIL). O projeto atende alunos da rede pública de ensino e uma porcentagem de alunos da comunidade (10% a 15%), com cursos de língua estrangeira moderna em inglês, francês ou espanhol, em oito escolas localizadas em diferentes regiões de Brasília. O curso tem seis anos de duração, com um ano extra para alunos que ingressam na 5ª ou 6ª série do ensino fundamental (ciclo juvenil). Há um número reduzido de alunos por sala, vinte em média, admitindo o máximo de 25 alunos por turma, com uma carga horária de três horas semanais para os ciclos juvenil, básico e intermediário e quatro horas e meia para o ciclo avançado, divididas em semestres de aproximadamente 90 horas-aula para o ciclo avançado e 60 horas-aula para os demais ciclos.

Trata-se de um contexto escolar¹ com problemas comuns às demais escolas públicas brasileiras, ainda que em menores proporções, tais como evasão, repetência e dificuldades financeiras para sustentar o projeto. Porém, o aspecto que provocou minha reflexão foi um problema que observei em âmbito bilateral. De um lado, ouvi queixas de vários colegas de trabalho, insatisfeitos porque, apesar de seus esforços, os alunos chegavam aos ciclos intermediário e avançado sem atingir o grau de proficiência esperado para aqueles níveis. De outro, os próprios alunos, em conversas informais, afirmavam-se insatisfeitos com o próprio progresso na aprendizagem da língua.

Ao buscar as origens dessa frustração, que, muitas vezes, se reflete em um rendimento aquém do esperado por alunos e professores, vislumbro a possibilidade de buscar caminhos para mudar, ainda que em parte, a realidade escolar nesses centros. A busca desses caminhos pressupõe uma reflexão que envolva as expectativas dos alunos em relação a seu processo de aprendizagem, bem como a história dessa mesma aprendizagem.

¹ Conforme Barcelos (2001), contexto deve ser entendido, neste estudo, como socialmente constituído e sustentado interativamente. Nesse sentido, as perspectivas dos participantes e a maneira como organizam as percepções dos eventos são levadas em consideração.

Foi com essas considerações em mente que optei por investigar as crenças e experiências de aprendizagem dos alunos de um CIL da rede pública do DF.

As crenças de aprendizagem de LE que cada aluno traz consigo irão constituir a visão que o aluno tem da própria aprendizagem. A partir de suas crenças, esse aluno também forma opiniões e expectativas sobre como seria uma boa aula de LE, sobre qual seria a performance ideal, depois de determinado tempo de estudo, bem como a respeito dos melhores meios para alcançar o desenvolvimento desejado na LE. Essas expectativas podem ser, em diferentes graus, condizentes ou discrepantes em relação àquelas dos professores e da escola em que o aluno esteja, auxiliando ou prejudicando em seu processo de aprendizagem (Barcelos, 2000, 2006).

Por outro lado, as experiências de aprendizagem do aluno poderão resultar na constituição de crenças, influenciando a forma como esse aluno se porta diante das tarefas de aprendizagem. Dewey (1963) alerta que nem toda experiência de aprendizagem é educativa de fato, e aponta a qualidade das experiências como fator decisivo para a verdadeira aprendizagem. No que diz respeito aos CIL e ao problema aqui apresentado, acredito que o estudo das crenças e experiências dos alunos pode auxiliar, oferecendo subsídios para lidar com eventuais choques entre os conceitos que os alunos têm da LE e de sua aprendizagem, em contraste com o contexto escolar em que estão inseridos.

Investigar as crenças dos alunos, bem como suas experiências de aprendizagem, pode ajudar a escola a avaliar suas posturas em relação à aprendizagem de uma LE, buscando metodologias mais eficazes e condizentes com a realidade local. Além disso, a avaliação das experiências, a meu ver, faz com que os professores possam refletir e buscar meios de oferecer aos alunos experiências de aprendizagem de melhor qualidade, que sejam realmente educativas e auxiliem o aluno em seu processo de aprendizagem.

Justificativa

O estudo de crenças de aprendizagem de LE vem ganhando evidência nos últimos anos entre as pesquisas em Lingüística Aplicada (LA). Trata-se de tema importante, visto que, como destacam os estudos na área (Victori, 1999; Huang & Tsai, 2003; Rossi, 2004, entre outros), a forma como alunos e professores concebem a LE e os diversos aspectos que envolvem seu ensino e aprendizagem interferem em suas ações e na prática em sala de aula. Breen (1985:136)² afirma que “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as expectativas, valores e crenças que estejam envolvidos.”³

Outro aspecto importante é que a reflexão sobre as crenças produz alunos e professores conscientes dos processos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas, e, conseqüentemente, capazes de repensar e alterar a realidade em que estão inseridos. Barcelos (2004:145) confirma esse pensamento ao destacar que “ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos”. O estudo das crenças de aprendizagem de LE também ajuda a equacionar eventuais choques entre as visões de mundo de professores e alunos. Almeida Filho (1993) ressalta que é possível haver uma incompatibilidade entre a cultura de aprender dos alunos e a abordagem de ensinar do professor, resultando em resistência e dificuldade para o ensino e a aprendizagem da língua-alvo.

Este estudo também ressalta as experiências de aprendizagem de línguas. A partir da reflexão sobre suas experiências, alunos e professores podem conceber crenças ou modificar aquelas oriundas de expectativas anteriores a tais experiências. Embora, inicialmente, o foco dos trabalhos sobre crenças de aprendizagem de línguas não estivesse em sua relação com experiências, estas têm sido mencionadas na literatura como fator que pode originá-las (Horwitz, 1987, 1988; Wenden, 1986; Barcelos, 2000).

Dewey (1963) afirma que é errôneo supor que não existam experiências na sala de aula tradicional, mas ressalta que a qualidade das experiências é fator decisivo para a

² As citações originais em inglês no corpo deste trabalho foram traduzidas pela autora.

³ Do original: “(...) *no human social institutions or relationships can be adequately understood unless account is taken of the expectations, values, and beliefs that they engage.*” BREEN (1985: 136).

educação, e que o indivíduo irá tomar uma postura de aceitação ou rejeição que irá influenciar experiências posteriores. Dewey (*op. cit.*: 30) ressalta ainda que:

Uma teoria da experiência, que viabilize o direcionamento positivo, com vistas à seleção e organização de métodos educacionais e materiais adequados, é necessária, na tentativa de dar novo rumo ao trabalho das escolas.⁴

Dewey (2001) acrescenta que a experiência, em nível de tentativas, envolve mudanças. Assim, é possível inferir que as experiências de alunos e professores tenham sua influência na forma como a aprendizagem se processa. Seu estudo, a meu ver, pode sugerir a forma como alunos e professores refletem e procedem a mudanças de ação⁵ em relação à aprendizagem.

Segundo Dewey (*op. cit.*) a mera ação não caracteriza uma experiência. Para tanto, é necessário que exista aprendizagem. Assim, acredito que a análise das experiências dos alunos pode permitir uma melhor exploração dos processos mentais relacionados à aprendizagem, bem como possibilita estudar alternativas para oferecer ao aprendiz experiências cuja qualidade auxilie, de fato, a aprendizagem de LE.

Crenças e experiências são, portanto, fatores que se conectam e criam um processo contínuo de reconstrução da própria aprendizagem. No que diz respeito à aprendizagem de LE, o aluno redefine seus caminhos e expectativas em relação às experiências futuras com base em suas experiências anteriores (Dewey, 1963). Acredito, portanto, que ao relacionar crenças e experiências e estudá-las em conjunto, é possível obter resultados que produzam respostas mais práticas para os problemas enfrentados em sala de aula.

Os argumentos acima justificam plenamente o estudo de crenças e experiências de aprendizagem como investigação que muito tem a contribuir para a literatura sobre ensino e aprendizagem de línguas. No que diz respeito à pesquisa sobre a escola pública, ressalto que esta é definitiva para dar novos rumos ao ensino de línguas no Brasil, os novos rumos

⁴ Do original: “...a coherent theory of experience, affording positive direction to selection and organization of appropriate educational methods and materials, is required by the attempt to give new direction to the work of schools.” DEWEY (1963: 30).

⁵ Dewey (1933) afirma que as ações são intencionais, propositais e intrinsecamente relacionadas com o pensamento. Assim como Barcelos (2001), optei por adotar essa definição, para os fins deste estudo.

que Dewey (1963) preconizava, ainda no início do século passado, para os quais a educação brasileira ainda caminha a passos tímidos.

Acrescento, ainda, que a escola pública é, possivelmente, o local de trabalho da maioria dos professores de língua estrangeira em exercício e em formação no Brasil. Uma formação acadêmica de qualidade deve preparar o profissional para a realidade que irá encontrar fora da universidade, bem como oferecer os subsídios para que esse profissional modifique positivamente a realidade educacional em que está inserido, tornando-a mais justa e menos excludente.

Quanto a pesquisar o contexto dos CIL, devo dizer que, ainda que aparentemente restrito, por contar com apenas oito escolas e não atender uma porção majoritária dos alunos da rede pública do DF, ele exerce forte influência sobre o ensino de LE nas demais escolas. Por ser um projeto que existe há mais de duas décadas, muitos alunos já foram atendidos, e muitos destes ex-alunos acabaram ingressando no mercado de trabalho do ensino de línguas no DF, seja trabalhando em cursos livres particulares, seja adentrando a universidade e voltando à rede pública como professores licenciados, tanto para o ensino regular como para os próprios CIL.

Há, tradicionalmente, entre os professores dos CIL, uma iniciativa de buscar cursos, palestras e outras atividades de aperfeiçoamento em aquisição de segunda língua. A reciclagem faz com que o profissional tenha contato com novas teorias, que são difundidas em novos procedimentos em sala de aula, e acabam sendo levadas para outros ambientes de aprendizagem de LE no DF. Sendo assim, as crenças que são difundidas no CIL interagem e influenciam as crenças existentes em outras escolas.

Finalmente, o CIL é um projeto que, apesar de todos os problemas que enfrenta, vem colhendo frutos, formando alunos a quem se oferece uma alternativa de baixo custo para aprender LE com maior quantidade de recursos, menos alunos em sala e mais ensejo para a prática da oralidade do que o que se observa nas turmas superlotadas do ensino regular. Portanto, é importante que as escolas ligadas ao projeto sejam um pólo para a pesquisa e melhoria das condições de aprendizagem de LE no Brasil.

O problema de pesquisa

O estudo das crenças apresenta-se como uma área que cresce cada vez mais na pesquisa sobre ensino e aprendizagem de LE. Barcelos (2006) relata aumento significativo na produção científica a esse respeito, incluindo dissertações, artigos em periódicos, ou livros organizando relatos de pesquisas. Apesar do crescimento das pesquisas na área, Barcelos (*op. cit*) ainda apresenta vários temas que ainda carecem de maior quantidade de trabalhos acadêmicos. Dentre eles, a autora menciona estudos que relacionem crenças e experiências, bem como os estudos com foco na escola pública. Este estudo contempla os dois temas, simultaneamente, com vistas a utilizar a pesquisa acadêmica, não apenas como gerador de conhecimento científico, mas principalmente como subsídio para a reflexão sobre alternativas para problemas da prática pedagógica. Essa reflexão deve oferecer sugestões que cada leitor deverá analisar, conforme a realidade educacional em que esteja inserido.

Após apresentar a justificativa e o problema de pesquisa, realciono, a seguir, os objetivos e perguntas de pesquisa deste estudo, bem como a metodologia adotada e a organização do trabalho.

Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo desta dissertação é analisar as crenças dos alunos no contexto de um Centro Interescolar de Línguas da rede pública do DF e a relação dessas crenças com as experiências de aprendizagem dos alunos.

Este estudo busca responder às seguintes perguntas:

- a) Quais são as crenças de alunos do CIL pesquisado a respeito da aprendizagem de LE - inglês?
- b) Quais são as experiências de aprendizagem desses alunos?
- c) Como essas experiências se relacionam com as crenças de aprendizagem de LE dos alunos?

Metodologia

O estudo configura-se como um estudo de caso, em que vinte alunos cursando o antepenúltimo ou penúltimo semestres do curso (ciclo avançado), responderam voluntariamente a três instrumentos: questionário escrito, composto predominantemente de perguntas abertas com algumas perguntas fechadas; entrevista semi-estruturada; e relato de experiências de aprendizagem, no qual os alunos foram orientados a relatar experiências pelas quais passaram durante seu processo de aprendizagem de inglês, dentro e fora do contexto da sala de aula.

Para a investigação das crenças, nesta pesquisa, foi utilizada a abordagem contextual (Barcelos 2000, 2001). Serão ainda levantados relatos de experiências, à luz dos trabalhos de Dewey (1933, 1958, 1963, 2001), e Miccoli (1997, 2004), com o objetivo de identificar possíveis relações entre as crenças dos alunos e suas experiências. A análise qualitativa dos dados inclui a comparação dos resultados aqui obtidos com os de outros estudos sobre crenças, incluindo estudos no contexto das escolas públicas brasileiras (Silva, 2003; Trajano, 2005; Lima, 2006; Coelho, 2005; Pereira, 2006).

Organização do trabalho

Esta dissertação é formada por este capítulo introdutório, seguido de outros quatro capítulos. No capítulo 1, apresento panorama teórico a respeito do conceito de crenças de aprendizagem de línguas e a evolução das pesquisas em LA sobre o tema, bem como discuto as experiências de aprendizagem de línguas e reviso alguns trabalhos que estabelecem relações entre estes dois temas.

No capítulo 2, apresento a metodologia da pesquisa, explicitando os instrumentos para a coleta e análise dos dados, bem como os pilares teóricos que justificam a escolha dos procedimentos, incluindo um breve panorama das abordagens utilizadas na pesquisa em crenças em LA. Apresento, também, nesse capítulo, o contexto e os informantes do estudo.

Apresento, no terceiro capítulo, a análise e discussão dos dados coletados, separados em crenças, experiências e exemplos que indiquem possíveis relações entre estas. No quarto e último capítulo, retomo as perguntas de pesquisa, apresentando as conclusões do estudo, assim como suas contribuições práticas, teóricas e metodológicas. São também apresentadas, nesse capítulo, as limitações do estudo, e, ainda, sugestões de temas para futuras investigações na área.

Capítulo 1 - Fundamentação Teórica

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, apresento um panorama geral sobre crenças de aprendizagem de língua estrangeira, que contempla a conceituação, um breve histórico dos estudos de crenças, crenças de professores e crenças dos alunos, incluindo pesquisas realizadas em escolas públicas brasileiras.

Na segunda parte, tratarei das experiências de aprendizagem, incluindo o conceito de experiência e sua importância no processo de aprendizagem de LE. Finalmente, dedico a terceira parte à revisão de alguns trabalhos que estabelecem relações entre crenças e experiências de aprendizagem.

1.1 Crenças de aprendizagem de LE

Segundo Barcelos (2004), as crenças de aprendizagem de LE passaram a receber maior atenção dos pesquisadores em LA a partir dos anos 80, mediante uma mudança de paradigmas em que o foco passou a ser o processo e não o produto da aprendizagem de LE. A principal consequência dessa mudança de paradigmas foi a adoção de abordagens de ensino com procedimentos que centrassem a aula no aprendiz.

A importância do estudo das crenças dos aprendizes reside, a meu ver, nessa necessidade de posicionar o aluno no centro de seu processo de aprendizagem. Para oferecer uma aula realmente centrada no aluno, é preciso conhecer suas necessidades, saber como esse aluno concebe seu próprio processo de aprendizagem, bem como o contexto em que está inserido. O estudo das crenças de aprendizagem de LE oferece informações valiosas para conhecer esse contexto e desenvolver práticas pedagógicas que alcancem, de fato, o aluno, que é a razão de existir do ensino.

Conforme Barcelos (*op. cit.*), alguns termos utilizados para falar de crenças de aprendizagem encontrados na literatura são: *insights* (Omaggio, 1978), teorias implícitas (Clark, 1988), pressupostos gerais (*general assumptions*) (Victori & Lockhart, 1995), conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986a), representações dos aprendizes (Holec, 1987), filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham & Vann, 1987),

crenças culturais (Gardner, 1988), representações (Riley, 1989, 1994), teorias folclórico-lingüísticas de aprendizagem (Miller & Ginsberg, 1995) cultura de aprender línguas (Almeida Filho, 1993), cultura de aprender (Cortazzi & Jin, 1996), e cultura de aprendizagem (Riley, 1997). A seguir, analiso algumas dessas definições para chegar à definição de crenças que considero pertinente para este estudo.

Wenden, (1986a:163⁶), denomina crenças de conhecimento metacognitivo, que define como:

Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas.

Todavia, estudos posteriores aos de Wenden (*op. cit.*), entre eles os de Kalaja (1995), irão contestar principalmente a estabilidade das crenças. A literatura mais atual sobre crenças (Kalaja, *op. cit.*; Barcelos 2004, 2006) as considera como mutáveis diante de fatores como tempo, indivíduo e contexto.

Gardner (*op. cit.*) associa crenças a expectativas referentes às tarefas de aquisição de uma segunda língua e atribui essas expectativas a professores, pais e alunos. Acredito que opiniões e expectativas são partes integrantes do conceito de crenças, visto que as opiniões dizem respeito àquilo que pais, professores e alunos consideram correto em relação à aprendizagem e as expectativas refletem o que eles esperam que seja o processo de aprendizagem, além do que acreditam ser os resultados desse processo.

Barcelos (2004) refere-se a outros autores que classificam crenças como idéias ou idéias populares (Riley, 1989, 1994; Miller & Ginsberg, 1995). Discordo da utilização desse construto, pois considero muito vago denominar crenças como idéias. Além disso, tratar as crenças como “maneiras folclóricas e populares de pensar” me parece pejorativo e traz um preconceito nas entrelinhas, como se as crenças fossem algo necessariamente negativo e de pouco valor, visto que folclore é facilmente associado a mitos, idéias que não seriam verdadeiras. Quando faço tais observações, não descarto em

⁶ Do original: “*The stable, storable although sometimes incorrect knowledge that learners have acquired about language, learning and the learning process; also referred to as knowledge or concepts about language learning or learner beliefs.*” WENDEN (1986a: 163).

absoluto a cultura popular como fator envolvido na construção das crenças; todavia, ela não é o único fator existente.

Almeida Filho (1993:13), por exemplo, utiliza o termo “cultura de aprender línguas”, que define como:

Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita.

A definição de Almeida Filho (*op.cit.*) guarda relação com as estratégias dos alunos e o aspecto cultural é contemplado quando este cita elementos como etnia, classe social e tradição. Barcelos (1995:40) também utiliza o termo cultura de aprender e o define ressaltando a importância de fatores como cultura e experiências anteriores:

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

Em outro momento, Barcelos (2000:44⁷) passa a utilizar o termo crenças e afirma que “crenças não são apenas um conceito cognitivo, mas [...] são construtos sociais nascidos de nossas experiências e problemas”. De forma mais sintética, a autora mantém a opinião de que as crenças são construídas socialmente, como fruto da experiência, em outras palavras, da relação do indivíduo com a aprendizagem de uma LE.

Há também autores que apresentam diferentes modelos para definir crenças. Benson & Lor (1999) apresentam um modelo baseado em três construtos: concepções, abordagens e crenças. Os autores compreendem que concepções referem-se àquilo que o aluno acredita serem os objetos de processos da aprendizagem de línguas, as abordagens estão mais relacionadas às ações e as crenças propriamente ditas se referem a como o aluno acredita que a aprendizagem aconteça em suas abordagens.

⁷ Do original: “Beliefs are not only a cognitive concept, but [...] are social constructs born out of our experiences and problems.” BARCELOS (2000: 44).

Woods (2003) critica a forma tradicional de se estudar crenças e propõe um outro modelo tríplice para descrever a formação e o uso das crenças de aprendizagem de línguas: o BAK (*beliefs*: crenças; *assumptions*: pressupostos; e *knowledge*: conhecimento). Dufva (2003) compreende as crenças de um ponto de vista cognitivo, porém, faz uma distinção entre o que chama de visões cognitiva e cognitivista, e propõe a análise das crenças com base na abordagem dialógica de Bakhtin⁸.

Algumas das definições acima estão mais associadas ao aspecto cognitivo (Wenden, 1986), outras, ao aspecto cultural ou ao aspecto social (Almeida Filho, 1993); há ainda as que promovem a interação dos aspectos cognitivo e social (Barcelos, 2000). Nenhum desses aspectos deve ser ignorado. Há construtos que considero relevantes para os propósitos deste trabalho, e que também considero válidos por considerarem a natureza das crenças como cognitiva e social (Barcelos, *op. cit.*).

Sendo assim, para os fins deste trabalho, defino crenças de aprendizagem de LE como opiniões, expectativas e representações de valores do aluno a respeito do que é a língua estrangeira, e de como sua aprendizagem se processa, sejam estas oriundas de seu arcabouço cultural⁹ e/ou de suas experiências de aprendizagem e uso da língua. As crenças são cognitivas porque delas surgem estratégias e posturas sobre como aprender uma LE (Wenden, 1986), e são sociais na medida em que recebem influência do contexto social e cultural em que o aluno está inserido (Barcelos, 2000; Woods, 2003).

Ao discorrer sobre a origem das crenças, Cunha (1998) afirma que estas podem ser oriundas de aspectos sociais, cognitivos e afetivos. Entre os aspectos sociais, a autora enumera fatores interacionais, tais como a atitude perante o professor, o material didático e as estratégias de aprendizagem. Cunha (*op. cit.*) cita Brown (1987) e enumera, também,

⁸ A abordagem dialógica de Bakhtin tem a voz como um conceito central, partindo do pressuposto de que o que é dito não é apenas linguagem em termos estruturais, mas também significados, opiniões, posturas e reflexo da personalidade de quem fala. Assim, o indivíduo teria sua personalidade e conjunto de crenças formado pela sua voz e pelas demais vozes que o influenciaram em seu desenvolvimento. Esta abordagem empresta quatro aspectos básicos à cognição: contextualização, corporeidade, dinâmica e sistematização, o que acaba contemplando outros aspectos que envolvem a cognição. BAKHTIN (1986)

⁹ Chamo de arcabouço cultural as informações, conhecimentos, pressupostos ideológicos e filosóficos que o indivíduo assume como seus, transmitidos pelos costumes da sociedade em que se insere ou por meio de leituras e contato com pessoas influentes.

variáveis cognitivas e afetivas que influenciam a formação das crenças: inteligência, capacidade de memorização e de análise, atitudes, emoções, motivação e personalidade.

Barcelos (2006) apresenta uma série de características que, conforme a literatura atual, perfazem a natureza das crenças. Segundo a autora, as crenças são: dinâmicas, emergentes, socialmente construídas e contextualizadas, experienciais, mediadas, paradoxais e contraditórias. Barcelos (*op. cit*) afirma, também, que a relação das crenças com as ações é indireta e complexa e há uma dificuldade em distingui-las do conhecimento.

A dinamicidade das crenças é ressaltada, também, por autores como Woods (2003) e Kalaja (1995), que consideram que as crenças podem variar em diferentes contextos, e, inclusive, dentro de um mesmo contexto. Barcelos (2006), ao apresentar as crenças como emergentes, contextualizadas e socialmente construídas, afirma que as crenças se desenvolvem à medida em que o indivíduo interage com o mundo. Sob esse prisma, é possível considerar a existência de uma influência mútua entre crenças e contexto.

Barcelos (*op. cit*) segue afirmando que as experiências são parte desse contexto que se relaciona com as crenças, e que estas podem ser utilizadas pelo indivíduo para mediar suas relações com a aprendizagem. Essa mediação, segundo Woods (2003), pode servir para solução de eventuais problemas na aprendizagem. A autora também explica a natureza contraditória e paradoxal das crenças, ressaltando que estas podem servir de apoio ou obstáculo no processo de aprendizagem. Além disso, as crenças podem apresentar características consideradas opostas (sociais ou individuais, diversas e uniformes).

É interessante notar que alguns dos trabalhos que apresento nas seções seguintes mencionam, ainda, discrepâncias entre as crenças e as ações dos alunos e professores (Trajano, 2005; Vechetini, 2005). Os resultados desses trabalhos sugerem que alunos e professores moldam suas ações à realidade em que se inserem, não apenas às suas crenças.

Finalmente, a relação entre crenças e conhecimento é recorrente na literatura sobre o tema (Barcelos, 2000). O uso de termos como conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986a), ou de conceitos como o BAK (Woods, 2003) exemplificam essa associação. O mesmo autor coloca que conhecimento e crenças são conceitos difíceis de dissociar. Concordo com Woods (*op. cit*), e acredito que as crenças geram uma espécie de conhecimento sobre seu objeto, ainda que esse não seja empírico.

Após discutir questões relacionadas à definição, características e natureza das crenças, apresento, na subseção a seguir, um breve histórico das pesquisas sobre crenças de aprendizagem de LE.

1.1.1 Pesquisas sobre crenças de aprendizagem de LE

Em 1985, Horwitz apresentou trabalho considerado seminal na área de crenças e criou um instrumento para levantar, de forma sistemática, as crenças de alunos e professores de LE. O BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) é um questionário fechado de 34 itens dividido em cinco áreas: dificuldade de aprendizagem da língua, atitude diante da LE/L2, natureza da aprendizagem de línguas, estratégias de aprendizagem de línguas. Os informantes devem julgar os itens segundo uma escala Likert que vai de “concordo plenamente” a “discordo plenamente”. Horwitz (1988) destaca que o questionário foi desenvolvido a partir de protocolos de professores de inglês como segunda língua de diferentes culturas, alunos de inglês como L2 ou LE e algumas crenças externadas por educadores de vários grupos culturais. Foi pedido aos informantes que identificassem: a) suas próprias crenças sobre aprendizagem de línguas; b) as crenças de outras pessoas sobre aprendizagem de línguas; e c) crenças de alunos ou ex-alunos sobre aprendizagem de línguas.

A meu ver, o BALLI é extremamente importante para a pesquisa de crenças, pois representou importante esforço para classificá-las e foi utilizado como instrumento de pesquisa por muitos outros autores em pesquisas subseqüentes, utilizando o BALLI ou adaptando instrumentos próprios com base em itens ou classificações do mesmo, dentre eles: Banya & Cheng (1997), Sakui & Gaies (1999), Mori (1999), Harrington & Hertel (2000), Yang (2000), Cohen & Fass (2001), Huang & Tsai (2003).

Trata-se de um instrumento considerado conveniente para pesquisas de caráter quantitativo com grande número de informantes. Todavia, é alvo de críticas com relação à validade dos dados obtidos (Kalaja, 1995; Woods, 2003; Barcelos 2004) seja pela limitação do universo de respostas inerente a um questionário fechado, seja pelo formato de concordar ou discordar com afirmações feitas, que poderia induzir as respostas do aluno.

Wenden (1987) relata estudo em que busca identificar crenças dos alunos sobre quais seriam as melhores estratégias de aprendizagem de LE e as implicações de tais crenças para a prática pedagógica. A autora pesquisou 25 alunos adultos que moravam nos Estados Unidos por um período de no máximo dois anos e cursavam o nível avançado de um programa de inglês como L2 na Universidade de Columbia. Wenden (*op. cit*) utilizou entrevistas semi-estruturadas e detectou três grandes grupos de crenças: crenças relacionadas ao uso da L2, à necessidade de aprender a L2 e a fatores pessoais que influenciam na aprendizagem.

No primeiro grupo, destacam-se as seguintes crenças: deve-se aprender inglês de forma natural; é preciso pensar em inglês; a prática é extremamente importante para a aprendizagem; deve-se morar e estudar no país onde a L2 é falada para aprendê-la; e não se deve preocupar em demasia com os erros. O segundo grupo externou a importância de se aprender gramática e vocabulário; de se frequentar um curso formal (aprender de forma sistemática); aprender com os erros e empreender conscientemente um esforço mental na aprendizagem. Os três fatores pessoais citados como influentes na aprendizagem de uma L2 foram: o aspecto emocional, a auto-imagem do aluno e sua postura diante da aprendizagem da língua.

Em artigo anterior, Wenden (1986) resume as crenças identificadas entre esses mesmos alunos e apresenta atividades cujo objetivo é ajudar os alunos a identificarem suas crenças e empregarem esse novo conhecimento na reflexão sobre a própria aprendizagem. A autora ressalta que tal reflexão é útil para que os alunos possam modificar suas crenças em relação à L2, bem como para os professores que desejem diagnosticar as estratégias preferidas de seus alunos e usar essas informações na escolha de atividades mais pertinentes a cada grupo.

Segundo Kalaja (1995:196) “as crenças dos alunos (ou conhecimento metacognitivo) sobre aquisição de L2 podem ser vistas como socialmente construídas, emergindo da interação com os outros, e portanto seriam basicamente não-cognitivas e

sociais por natureza.”¹⁰. A autora também empresta novas características às crenças se comparadas às propostas por Wenden (1986a). Para Kalaja (*op.cit.*) as crenças variam: de um aluno para outro, de um contexto para outro e dentro de um mesmo contexto. As crenças de um aluno mudam com o tempo e ele pode até mesmo apresentar visões conflitantes em uma mesma ocasião.

Kalaja (1995) sugere ainda que os dados fornecidos pelo aluno sejam analisados por meio da análise do discurso, e também afirma que as crenças detectadas não podem ser alvo de generalização, e que, para oferecer validade à análise, é preciso associar as crenças a seus elementos contextuais.

White (1999) conduz um estudo longitudinal sobre crenças e expectativas de alunos em regime de auto-instrução. A autora lançou mão de entrevistas, questionários abertos e protocolos verbais aplicados a 23 alunos de japonês e espanhol, a fim de fazer um levantamento de suas expectativas, bem como das crenças que viriam a emergir ao longo do processo.

White (*op. cit*) observou mudanças nas concepções dos alunos que, no primeiro momento, guardavam a expectativa de que a flexibilidade de horários fosse um fator benéfico par a aprendizagem. No decorrer do processo, passaram a acreditar na necessidade do aprendiz integrar-se de forma dinâmica ao contexto da auto-instrução. Da mesma forma, incluíram a necessidade de controle de fatores afetivos e de desenvolver maior tolerância à ambigüidade como fatores importantes para ser bem sucedido no processo de auto-instrução.

Carter (1999) aplicou o BALLI para 35 alunos de francês de uma universidade em Trindade e Tobago. Apesar de estarem em seu primeiro ano de universidade, estes alunos já tinham cerca de sete anos de estudo, com nível de proficiência avançado. As principais crenças apontadas foram: existem línguas mais fáceis/difíceis que outras; falar e ler é mais fácil que entender e escrever L2; o tempo de aprendizagem de uma L2 depende da língua e da pessoa; todos são capazes de aprender uma LE, é melhor aprender uma L2 no país onde

¹⁰Do original: “*Students’ beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA could be seen as socially constructed, emerging from interaction with others, and therefore they would basically be non-cognitive and social in nature.*” KALAJA (1995: 196).

ela é falada; vocabulário é a parte mais importante na aprendizagem de uma LE; o aluno deve buscar falar com um excelente sotaque; a prática leva à fluência; e não há problema em tentar adivinhar o significado de uma palavra nova. A autora ressalta a importância de conscientizar os alunos a respeito de suas próprias crenças e de buscar confirmar as que ampliam a autonomia e modificar aquelas que possam ser deletérias à promoção da autonomia.

Dentre os trabalhos considerados pioneiros no contexto nacional do estudo de crenças, figuram os de Leffa (1991), Almeida Filho (1993), e Barcelos (1995, 2000). Leffa (*op. cit*) buscou detectar a existência de concepções de linguagem e língua em alunos da 5ª série do ensino fundamental que nunca haviam estudado inglês LE. Almeida Filho (*op. cit*) conduziu suas pesquisas sobre crenças utilizando a terminologia “cultura de aprender línguas”, explicando que esta é transmitida no meio social, inclusive de forma inconsciente.

Barcelos (1995) utiliza o termo cultura de aprender ao investigar crenças de alunos formandos de letras. Em momento posterior, Barcelos (2000) realiza um estudo com o objetivo de relacionar crenças de professores e alunos de inglês L2 em uma universidade norte-americana. Barcelos se concentra em observar a influência das crenças dos alunos sobre as crenças dos professores e vice-versa. O principal diferencial de seu trabalho está em associar a pesquisa das crenças de professores e alunos que, de praxe, são tratadas separadamente. Essa inovação é importante, porque lembra que professores, alunos e suas visões de mundo são dois lados de uma mesma moeda: o processo de aprendizagem de LE.

Nicolaidis e Fernandes (2001) pesquisaram as crenças de alunos de inglês e espanhol que freqüentavam o CAAL (Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas) da Universidade Católica de Pelotas – RS. As autoras utilizaram relatórios de bolsistas que trabalhavam no projeto, gravação e transcrição de reuniões de aconselhamento com os alunos e fichas que os mesmos preencheram ao final de cada atividade. As autoras identificaram quatro crenças centrais: necessidade de vinculação entre o conteúdo programático e a sala de aula; dificuldade em perceber a relevância de freqüentar o CAAL, consciência da importância de gerenciar melhor o tempo e resistência ao uso de recursos tecnológicos.

A meu ver, os trabalhos relacionados às crenças contribuem para que professores se tornem mais conscientes sobre como seus alunos constroem o próprio aprendizado. O comportamento pouco autônomo dos estudantes brasileiros, por exemplo, tem raízes arraigadas no arquétipo do professor onipotente, criado pelas crenças e pelas práticas educacionais de séculos, não apenas no ensino de LE, mas na educação brasileira como um todo. Não por acaso, existem pesquisas no contexto brasileiro e mundial que mostram a discrepância entre crenças e ações de alunos e professores (Cohen & Fass, 2001; Trajano, 2005). Além disso, estudos sugerem que abordagens mais tradicionais de ensino, como o método Gramática-tradução e o método Áudio-lingual ainda são utilizados por escolas de línguas brasileiras (Neves, 1996).

Mesmo com todos esses entraves, o ensino de LE no Brasil caminha em direção à busca da autonomia e de um ensino mais centrado no aluno. Essa caminhada pressupõe profunda reflexão a respeito dos papéis de professores e alunos no processo ensino/aprendizagem. Considerando a importância das crenças nesse processo de reflexão, apresento, na seqüência, uma breve revisão de trabalhos sobre crenças dos professores, quer seja em serviço ou em formação, publicados por diversos autores no contexto nacional e internacional.

1.1.2 Crenças de professores em formação ou em serviço

Brownell & Pajares (1996) investigaram as crenças de professores de educação geral sobre sua eficácia em ensinar alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento dentro do ambiente das escolas primárias convencionais. Os autores elaboraram um esquema no qual apontam diversos fatores que influenciam as experiências de inclusão de alunos com problemas de aprendizagem e comportamento. Os principais fatores apontados são: a) apoio da direção; b) interação escolar (troca de idéias e sugestões com colegas de trabalhos); c) tamanho da turma; d) status sócio-econômico; e) treinamento antes do serviço e reciclagem durante a carreira.

Com base nos fatores acima, os autores elaboraram e aplicaram um questionário em escala *Lickert* para 128 professores de 2ª série. Para esses professores, os fatores com

maior preponderância foram o efeito das experiências bem sucedidas e a qualidade do preparo anterior para o magistério. A reciclagem também exerceu papel importante no sucesso dos professores. Em sua discussão, os autores ressaltam a importância da presença institucional, para que os professores se sintam apoiados e confiantes ao lidar com alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e comportamento.

Banya & Cheng (1997) investigaram crenças de professores e alunos, buscando investigar discrepâncias entre as crenças de alunos e professores e comparar seus resultados com os de outras pesquisas realizadas nos EUA. Os autores entrevistaram 23 professores de inglês e 224 alunos universitários de inglês LE em Taiwan. Para isso, adaptaram quatro instrumentos, montando seu próprio questionário: o MAIEL (*Motivation/Attitude Inventory for English Learning*) (Cheng, 1995), o BALLI, o SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) (Oxford, 1989), e o FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986).

Os estudos de Banya & Cheng (*op. cit.*) mostram um choque evidente entre crenças de alunos e professores e comparando tais crenças entre americanos e chineses. Os resultados sugeriram uma tendência das mulheres a aprenderem melhor uma língua, por usarem mais estratégias cognitivas. Ficou clara uma atitude positiva em relação à língua e ao seu aprendizado entre os alunos de melhor desempenho; eles se esforçariam mais nas tarefas e seriam menos ansiosos em relação à língua.

Yang (2000) investigou crenças de professores em treinamento em Taiwan; 68 professores de inglês do ensino fundamental responderam a um questionário e tiveram suas crenças comparadas às de professores de línguas nos Estados Unidos em trabalhos de Horwitz (1985) e Kern (1995). Yang adaptou itens do BALLI e incluiu alguns itens com base na literatura sobre ensino de inglês para crianças, pesquisando cinco áreas: desenvolvimento infantil, ensino de inglês para crianças, estratégias e técnicas de ensino, a natureza da aprendizagem de línguas e expectativas e auto-eficácia.

Apesar de serem professores em treinamento, boa parte dos professores pesquisados já tinha experiência com o ensino de inglês para crianças. Entre as crenças sobre aprendizagem de línguas em geral, as mais disseminadas foram: relação entre o desenvolvimento da criança na primeira língua (L1) e sua aquisição da L2; cada criança

aprende e reage à escola de forma diferente; meninos e meninas se desenvolvem em graus diferentes e reagem de forma diferente; o interesse e aprovação dos pais motivam o aluno; crianças têm mais facilidade em aprender inglês que adultos, entre outras.

Em termos mais específicos, os informantes afirmaram que é importante ensinar cultura às crianças; as habilidades orais são mais importantes na hora de ensinar crianças e devem vir antes da gramática; o uso de recursos multimídia e o uso da LE para executar tarefas ajudam na aprendizagem. Finalmente, os entrevistados afirmam que ensinar inglês é difícil, mas valorizam seu emprego e se sentem aptos para a tarefa de ensinar.

Harrington & Hertel (2000), desenvolveram seu estudo com vinte universitários que seriam futuros professores de LE. Foram coletados dados quantitativos por meio do BALLI, acrescido de três itens, e de outro instrumento desenvolvido por Horwitz, o FLAS (*Foreign Language Attitude Survey*). Dados qualitativos foram obtidos solicitando aos alunos que redigissem frases a respeito de suas crenças de aprendizagem de línguas. Os instrumentos foram aplicados no início e no final de um curso de metodologia de ensino de inglês que estes alunos estavam frequentando.

Cinco itens indicados pelas autoras apresentaram alteração significativa. Aumentou a concordância dos alunos ao fim do semestre para as seguintes crenças: a motivação está associada à presença da oralidade no ensino; habilidade inata: todos são capazes de aprender uma L2; a repetição e a prática são importantes. As crenças que mais perderam força ao final do semestre foram: é importante expor os alunos ao sotaque dos falantes nativos para melhorar a proficiência; e a motivação é maior se há mais material relacionado à cultura da LE.

As autoras sugerem que se mude a postura tradicionalista dos formadores de professores, e que estes reconheçam a existência das crenças de seus alunos. As autoras sugerem também que deve ser oferecida aos professores em formação a oportunidade de examinar suas crenças sobre como aprender e como ensinar. Para continuar a pesquisa, as autoras recomendam que a carreira profissional dos entrevistados seja acompanhada após sua saída da universidade, para melhor compreender suas crenças.

No Brasil, há muitos trabalhos relacionados a crenças de professores, seja em formação ou em serviço. Gimenez (1994) investigou as crenças de professores em

formação. A autora buscou relacionar as crenças dos informantes com a tríade sala de aula, instituição e contexto social. Gimenez (*op.cit.*) conseguiu relacionar as crenças dos alunos com suas experiências educacionais e identificar aspectos tanto da auto-imagem dos informantes como a imagem que eles tinham de seus professores.

Barcelos (1995) utiliza o conceito de cultura de aprender línguas (Almeida Filho, 1993) para investigar crenças de alunos formandos de letras em sua dissertação de mestrado. Buscando identificar de maneira geral como esses futuros professores entendiam a aprendizagem de línguas, a autora identificou três crenças básicas: o professor é responsável pela aprendizagem de seus alunos, os países onde se fala inglês são o lugar ideal para aprender a língua e aprender uma LE é aprender sua gramática. Barcelos (*op.cit.*) entende que, por trás dessas crenças, há o discurso ideológico de que o ensino de LE no Brasil está fadado a ser, para sempre, uma instituição falida. A autora defende medidas como uma reestruturação dos currículos de graduação, incluindo mais disciplinas relacionadas à Lingüística Aplicada, para que os alunos tenham contato com idéias diferentes, que os retirem do círculo vicioso de comodismo em que se encontram.

Félix (1999) faz um relato parcial dos resultados de sua tese, buscando explicitar as crenças de duas professoras em exercício e identificar as possíveis origens das mesmas. Os instrumentos utilizados pela autora foram questionários (CRESAL e QUALE), adaptações para o português do BALLI e do FLAS (*Foreign Language Aptitude Survey*), observação, gravação e transcrição de aulas e entrevistas semi-estruturadas. O contexto das professoras entrevistadas é uma escola pública brasileira de ensino fundamental e médio da região sudeste.

As principais crenças observadas por Félix (*op. cit*) foram: a motivação está diretamente ligada ao sucesso em falar a LE; é preciso esforço e desenvoltura para aprender uma LE; algumas pessoas nascem com um dom especial para aprender uma LE, e ele é uma condição *sine qua non* para a aprendizagem. Elas também afirmam que seus alunos acreditam que não se aprende a falar na escola pública porque não é esse seu objetivo. Porém, os dados nos revelam que essa opinião é também compartilhada pelas professoras, ou seja, elas também não acreditam que a língua-alvo possa ser ensinada/aprendida na escola pública. A autora conclui sugerindo que muitas das crenças sobre aprendizagem

ideal apresentadas pelas professoras baseiam-se nas suas próprias experiências enquanto aprendizes da LE.

Silva, (2001) utiliza o BALLI em uma investigação de grande porte para identificar e comparar as crenças de alunos cursando o último ano do curso de letras em diferentes instituições de ensino superior em Minas Gerais. A autora utilizou entrevistas semi-estruturadas como instrumento extra para a triangulação dos dados. As principais crenças ou aglomerados de crenças foram cinco: quanto mais cedo se iniciar o estudo de uma LE, melhor; estudar inglês em um país de língua inglesa ajuda a aprender a língua mais rápido; o bom professor incentiva a prática, domina a LE e é criativo; interesse, curiosidade e dedicação são imprescindíveis ao bom aprendiz; e para aprender uma LE é preciso, no mínimo, 3 anos.

Bandeira (2003) observa e contrasta as teorias informais de dois professores em exercício, classificando seu conhecimento informal em quatro categorias de informalidade: intuições, memórias, crenças e atitudes. O autor identificou crenças contrastantes entre os dois professores. O professor 1 acreditava na importância de recursos como música e tradução na aprendizagem, e que o uso da língua materna é o único meio de garantir a compreensão oral. O professor 2, por sua vez, afirmou acreditar que os alunos aprendam mais quando o professor fala em inglês. O professor 2 também ressaltou que a gramática deve ser ensinada por meio de textos, preferencialmente curtos, e que os jogos criam um ambiente propício para a aprendizagem.

Araújo (2004) buscou identificar as crenças de duas professoras de inglês participantes do Projeto de Educação Continuada (PEC) da rede pública de ensino de Minas Gerais. Seu foco foi em observar que crenças essas professoras apresentavam a respeito de autonomia na aprendizagem de línguas, comparar tais crenças com sua prática docente e observar se houve mudanças nas crenças e na prática das informantes após oito meses de participação no PEC. A autora utilizou entrevistas, observações de aulas das professoras e do curso do PEC, anotações de campo e diário das participantes.

Na fase inicial do estudo, Araújo (*op. cit*), observou que uma das informantes acreditava que o aluno autônomo deveria empreender a tarefa de aprender uma língua estrangeira sozinho, com total isenção do professor. A outra informante entendia autonomia

como dar ao aluno liberdade de escolha. Ao comparar crenças e ações, a autora observou que a segunda informante apresentava ações mais coerentes com suas crenças do que a primeira. Na fase final do estudo, observou-se mudança nas crenças e nas ações das informantes, que passaram a considerar o papel de colaborador que o professor deve ter na construção da autonomia do aprendiz, bem como a necessidade de oferecer-lhe subsídios para a construção da própria autonomia. Os dados também sugerem mudança nas ações das professoras e a importância de ofertar aos professores em exercício oportunidades de repensar suas crenças e práticas pedagógicas.

Rossi (2004) pesquisou alunos formandos de letras de uma universidade do Paraná. A autora aplicou questionários e selecionou alunos e uma de suas professoras para entrevistas semi-estruturadas em busca de dados qualitativos que delineassem a identidade dos entrevistados como professores de inglês.

O trabalho de Rossi (*op. cit*) traz estatísticas alarmantes sobre o despreparo dos professores em formação. 25% dos alunos afirmaram o desejo de continuar seus estudos porque não se sentiam preparados para atuar como professores. 56% dos alunos entrevistados julgaram-se capazes apenas de atuar nas escolas públicas, externando a crença de que, na escola pública, a exigência de conhecimento de língua inglesa é menor. Metade dos informantes consideraram insuficiente a formação pedagógica que receberam e apresentam sérias críticas ao avaliar a construção do conhecimento lingüístico, principalmente no que diz respeito à oralidade. Alguns alunos repetem crenças identificadas em outros trabalhos, de que a boa pronúncia é a do falante nativo e de que só se adquire fluência em uma LE no exterior.

Rossi (2004) sugere reformas curriculares e melhorias na formação dos alunos. Por se tratar de um curso de licenciatura dupla, ela defende a implantação de curso de licenciatura única, aumento da carga horária e formação sólida na estruturação de conteúdos básicos, dando maior ênfase à oralidade, com vistas a melhorar a fluência e a auto-estima dos futuros professores.

Usando a competência implícita (Almeida Filho, 1993) como arcabouço teórico, Garbuio (2005) procura descrever as crenças que compõem a competência implícita de uma professora de LE – inglês, com vinte e três anos de experiência. A autora divide os

resultados em quatro categorias: crenças sobre serviço, crenças sobre atividades em sala de aula, sobre professores e sobre experiências em sala de aula. A autora também busca na literatura (Richards & Lockhart, 1994; Richardson, 1996; Vieira-Abrahão, 2001) explicações de estudos anteriores para as possíveis origens das crenças dos professores, comparando-as com seus próprios dados.

Algumas das crenças que Garbuio (*op. cit*) identificou foram: os alunos querem sair falando o idioma; ensinar é tornar a aula mais interessante; o aluno deve aprender gramática através da prática e de jogos; a oralidade é o fator mais importante da aprendizagem; atividades em pares, grupos e de memorização são importantes para o aluno. Todavia, é interessante ressaltar as crenças apresentadas sobre o papel do professor e sobre o que consideram bom ou ruim em termos de experiências acadêmicas e profissionais.

Sobre o papel do professor, a autora identificou em seus dados o arquétipo do professor *show*, aquele que tem de ser o centro das atenções e saber liderar. Essa imagem de professor ideal também inclui as crenças de que o professor tem que saber gramática e falar o máximo de inglês em sala, não fica sentado e direciona os alunos para que estes trabalhem mais em prol da aprendizagem que o professor. Em relação às experiências profissionais, observou-se que a professora informante considera mais fácil dar aulas particulares, para níveis avançados e para turmas de no máximo 10 alunos. A informante também afirmou que considera importante ouvir nativos e que os alunos consideram chatas as aulas sobre gramática.

Silva (2005) desenvolveu sua pesquisa com um professor universitário e alunos iniciantes do curso de Letras. O autor identificou, entre os participantes de sua pesquisa, várias crenças e aglomerados de crenças, que o autor define como conjuntos de verdades pessoais interligadas, que sustentamos por algum tempo. Dentre as crenças identificadas, estão as seguintes:

- a) Ensinar uma LE é ter conhecimento de sua totalidade;
- b) Para se aprender inglês na sua totalidade, é preciso viver no país onde se fala essa língua;
- c) É muito difícil aprender inglês na escola pública;
- d) Aprende-se somente o básico na escola pública;

- e) Para aprender uma LE é preciso falar o tempo todo;
- f) É possível aprender inglês com pouco tempo e pouco esforço;
- g) O aprendizado de uma LE depende do aprendiz;
- h) A aprendizagem de uma língua depende mais do professor que do aluno.

É interessante observar o caráter conflitante dos dois últimos itens, que demonstram o que Kalaja (1995) afirma em seu artigo a respeito da natureza das crenças, que ela classifica como conflitantes e variáveis, até mesmo dentro de um único contexto. Outro aspecto digno de nota é que, ao traçar as possíveis origens das crenças dos informantes, Silva (2005) menciona as experiências de aprendizagem que estes futuros professores tiveram, não só no treinamento para professores, mas principalmente, no ensino fundamental e médio. O autor afirma que, dessas experiências escolares, os alunos extraem o melhor e o pior sobre prática de ensino. A partir daí, acrescento que estes fazem julgamentos sobre o que um professor deve ou não fazer, e sobre quais atitudes vão incorporar ou rejeitar em suas vidas profissionais.

Ainda Vechetini (2005) investiga crenças de dois professores em exercício que se declaram comunicativos relacionadas ao ensino de vocabulário para iniciantes. Para isso, ela analisa o discurso e a prática dos mesmos, por meio de questionário aberto, entrevista, gravação de aulas em áudio e vídeo e anotações de campo feitas durante as observações das aulas.

Os professores informantes divergem em relação a crenças sobre procedimentos de ensino de vocabulário, tais como adiantar o significado de palavras novas e optar ou não pelo uso da L1 para esclarecer vocabulário. Entretanto, em ambos os casos, a autora observou que, apesar dos professores dedicarem muito tempo de aula a atividades de interação entre alunos, estes últimos enfrentavam dificuldades em usar o vocabulário aprendido em sala. A autora aponta a dependência do material didático e a exigência de cumprimento de conteúdos como fatores que suscitam estas dificuldades e sugere maior flexibilidade para que os professores tenham tempo de trabalhar a gramática com seus alunos.

Percebe-se, pois, o grande interesse que as crenças do professor em formação e em serviço vêm suscitando no contexto brasileiro da pesquisa em LA. No entanto, é importante

lembrar que existe também o outro lado do processo de aprendizagem, o aluno, com suas crenças e suas histórias de vida. Leffa (1991:57-58¹¹), afirma que:

O problema, a meu ver, é que quando falamos de atividades centradas no aluno, partimos do nosso ponto de vista. Temos um conceito de linguagem e aprendizagem de línguas e nossa tarefa nas atividades centradas no aluno é manipular as coisas de forma tal que leve o aluno a adotar nosso ponto de vista. O pressuposto é de que os conceitos dos alunos sobre linguagem e aprendizagem são simplórios e devem ser substituídos por nossas idéias sofisticadas.

O comentário do autor chama a atenção para o fato de que, para realmente atender às necessidades do aluno de LE, é preciso entrar em seu universo e saber o que ele pensa, e como ele vê sua própria aprendizagem. O fato de esse aluno construir seu sistema de crenças de forma não-empírica, não implica, a meu ver, que seus conceitos devam ser ignorados ou revisados por serem nocivos à aprendizagem. Visto que o foco deste estudo está voltado para o universo de crenças e experiências do aluno, dedico a seção abaixo a uma revisão de trabalhos sobre as crenças de aprendizagem de LE dos alunos, no contexto internacional e no Brasil.

1.1.3 Crenças de alunos

Entre os diversos estudos sobre crenças dos alunos no cenário internacional, menciono Horwitz (1987, 1988), Sakui & Gaies (1999), Williams & Burden (1999), Victori (1999), Benson & Lor (1999), Cohen & Fass (2001), Huang & Tsai (2003). Cada um deles apresenta suas particularidades em termos de pressupostos teóricos, metodologia e contextos.

Os trabalhos de Horwitz (1987, 1988), como já mencionado, são considerados seminais na investigação sobre crenças. A autora desenvolveu o BALLI e aplicou o instrumento em pesquisas com alunos americanos, aprendizes de LE (francês, espanhol e

¹¹ Do original: “*The problem, in my view, is that when we talk about student-centered activities we start from our point of view. We have a concept of language and language learning and our task in student-centered activities is to manipulate things so that the student is led into adopting our point of view. The assumption is that students’ concepts of language and learning are naïve and should be replaced by our sophisticated ideas.*” LEFFA (1991:57-58)

alemão) em nível universitário, e com alunos estrangeiros aprendizes de inglês como L2 nos Estados Unidos. No experimento com alunos de LE, Horwitz aplicou o BALLI para 241 estudantes no total, e 32 alunos de inglês como L2.

Entre os alunos americanos, uma porcentagem considerável dos participantes demonstrou concordância com as seguintes crenças:

- a) Há línguas mais difíceis que outras para aprender (dependendo da língua escolhida)
- b) É possível aprender uma LE em pouco tempo (2 anos)
- c) Algumas pessoas nascem com uma habilidade especial para aprender LE
- d) Crianças aprendem uma LE com mais facilidade
- e) Aprender é traduzir, aprender vocabulário e gramática
- f) É importante repetir e praticar muito
- g) As pessoas do meu país não são bons aprendizes de LE
- h) Motivação para aprender a LE: contato social com falantes da LE

Em comparação aos aprendizes de LE pesquisados, os alunos de inglês como L2 concordaram com os alunos de LE nos itens de a a f. No entanto, a resposta foi oposta no item g e no item h. A motivação do contato social coexiste com uma forte tendência à motivação para fins profissionais. A maioria dos alunos de L2 entrevistados julga que aprender inglês é diferente de aprender outras disciplinas escolares e discorda das afirmações de que quem é bom em matemática e ciências é ruim em LE e de que as mulheres aprendem LE melhor que os homens.

Ao tecer as considerações finais sobre o estudo com alunos de LE, Horwitz (1988, p.291) conclui que “o BALLI pode ser útil aos professores tanto para determinar crenças populares dos alunos, como para identificar grupos minoritários (ou indivíduos) com opiniões diferentes.”¹². A autora também mostra que há limitações no estudo no sentido de medir a dinamicidade das crenças. “A extensão em que as crenças variam com o tempo, de pessoa para pessoa, de situação para situação precisa ser explorada”¹³ (*op.cit.*, p.291).

¹² Do original: “*The BALLI can be helpful to teachers both by determining popular beliefs of their students as well as identifying minority groups (or individuals) with differing opinions*”. HORWITZ (1988: 291).

¹³ Do original: “*The extent to which learner beliefs are variable over time, from person to person, and setting to setting needs to be explored.*” HORWITZ, (1988:291).

Horwitz (1988) destaca que as questões do BALLI não têm necessariamente respostas totalmente certas ou erradas. Entretanto, ela concorda com os autores que acreditam na existência de crenças/estratégias errôneas e na necessidade de modificar as crenças dos alunos. Entre outros autores, ela cita Holec (1987), que fala da necessidade de dissuadir os alunos de crenças errôneas e prejudiciais à sua eficácia enquanto aprendizes autônomos. A autora faz corpo a esse tipo de concepção quando afirma que “se certas crenças podem ser um impedimento para a aprendizagem bem sucedida de línguas, deve-se perguntar quais são os melhores meios de modificá-las.”¹⁴(Horwitz, 1988:292).

Sakui & Gaies (1999) também realizaram um estudo de grande escala com 1300 alunos japoneses de inglês como LE. O objetivo era buscar validar um questionário sobre crenças de aprendizagem de línguas voltado para a realidade dos aprendizes japoneses, descrever as crenças desses alunos e avaliar a eficácia dos dados de uma entrevista para complementar os dados do questionário. Os autores destacam que a entrevista se mostrou extremamente útil para evitar interpretações errôneas dos dados do questionário e que muitas das crenças apontadas pelos alunos obedeciam à dicotomia de crenças já apontada por muitos professores sobre o que se define como abordagens tradicionais e contemporâneas de ensino/aprendizagem de línguas. A maioria dos estudantes considera o uso da L1 em sala de aula incompatível com os métodos contemporâneos de aprendizagem e demonstra pouca satisfação com o sistema educacional japonês.

A principal justificativa dos autores para a preocupação em testar a validade de um questionário é expressa em forma de crítica:

Notamos que questionários como o BALLI foram desenvolvidos com bastante cuidado, consulta freqüente a alunos e professores de línguas enquanto o questionário era elaborado e os itens escritos. Todavia, nos atentamos para o fato de que em estudos utilizando questionários, a preocupação com a validação do questionário não teve muita prioridade. (Sakui & Gaies, 1999:475-476).¹⁵

¹⁴ Do original: “If certain beliefs can be an impediment to successful language learning, the question must be raised about the best ways to modify them.” HORWITZ, (1988:292).

¹⁵ Do original: “...we noted that questionnaires such as the BALLI had been developed carefully, with frequent consultation of learners and language teachers while the questionnaires were being designed and items were being written. However, we were struck by the fact that in the studies using questionnaires, concern for questionnaire validation had not been given high priority.” SAKUI & GAIES (1999: 475-476)

Percebe-se aqui, uma clara crítica à restrição de instrumentos e métodos de pesquisa nas investigações em LA. Outro aspecto importante do estudo é a preocupação em adequar os instrumentos ao contexto, à realidade dos alunos japoneses.

Williams & Burden (1999) realizaram um estudo de menor porte, com alunos ingleses estudantes de francês cujas idades variavam entre 10 e 15 anos. Seus objetivos principais eram observar as concepções dos alunos sobre sucesso e fracasso escolar e as razões para serem bem ou mal sucedidos na aprendizagem de francês. O instrumento utilizado foi uma entrevista estruturada com base nas perguntas de pesquisa, com linguagem adaptada à idade dos informantes. Os pilares teóricos da pesquisa remetem à psicologia cognitivista, à dicotomia desempenho *versus* aprendizagem e a teoria da atribuição¹⁶.

As razões mais apontadas pelos alunos mais jovens (10 a 12 anos) para o sucesso na aprendizagem foram a atenção, a concentração e a memorização. Alunos a partir de 11 a 12 anos deixam de enfatizar a memorização para citar o esforço e o interesse. Destes fatores, os alunos entre 13 e 15 anos seguem citando apenas o esforço, e incluem outros elementos como a ajuda de colegas e a própria habilidade em lidar com a LE. Em contrapartida, a falta de atenção e concentração é citada em todas as faixas de idade como principal razão de fracasso na aprendizagem. A partir dos 11 anos, os alunos também citam com bastante frequência a distração com os colegas. Os autores concluíram que os alunos entrevistados tendem a julgar seu sucesso por valores externos como aprovação do professor e notas, que as atribuições dos alunos crescem conforme a idade e que a influência do professor tem papel importante nas atribuições dos alunos.

Benson & Lor (1999) e Victori (1999) utilizam abordagens metodológicas e procedimentos diferenciados: a fenomenografia e os protocolos verbais, respectivamente. Benson & Lor (1999), utilizam a fenomenografia¹⁷ para realizar sua pesquisa e analisam as

¹⁶ Os autores atribuem a criação dessa teoria a Heider (1944, 1958), sendo Weiner (1986) o autor que mais influenciou seu desenvolvimento. Segundo esta teoria, as reações afetivas e cognitivas de uma pessoa ao sucesso ou fracasso na realização de uma tarefa são uma função das causas a que ela atribui tais resultados. (Williams & Burden, 1999).

¹⁷ Segundo os autores, a fenomenografia investiga o que as pessoas constroem ou concebem de fenômenos, procedendo a uma análise que dá maior ênfase às interpretações subjetivas que os envolvidos no fenômeno têm da realidade do que a qualquer realidade objetiva. (Benson & Lor, 1999)

proposições com base em seis concepções de aprendizagem: as concepções quantitativas (aumento de conhecimentos, memorização, aquisição de fatos e procedimentos retidos e usados na prática) e as qualitativas (abstração de significado, processo interpretativo para compreensão da realidade e mudança na pessoa). Os autores identificaram, em seu trabalho, três tipos de crenças: crenças sobre aprendizagem de línguas (prescrições de como deve ser o processo), crenças sobre si mesmo (sobre sua própria proficiência), e crenças sobre a situação de aprendizagem.

Na pesquisa feita entre 1996 e 1997 com 16 alunos universitários de Hong Kong, os autores observaram que, apesar de bem-sucedidos na aprendizagem de LE, os alunos concebiam o contexto de aprendizagem como limitado, pois viam pouca possibilidade de se aprender além do currículo naquele contexto de aprendizagem. Além disso, os autores citam 14 crenças de aprendizagem divididas entre quantitativas e qualitativas e relacionadas a três grupos-chave: trabalho (ex.: necessidade da prática), método (ex.: necessidade do professor para a aprendizagem, necessidade de exposição à língua) e motivação (ex.: necessidade da auto motivação, necessidade do estímulo do professor).

Victori (1999) analisa como as diferentes crenças sobre escrita se relacionam com as habilidades de escrita em inglês LE. A autora investigou quatro alunos espanhóis em nível universitário, dois deles com maior e dois com menor proficiência na escrita. Para avaliar a proficiência dos alunos, ela fez um teste onde os alunos escreveram uma redação acadêmica argumentativa. As crenças dos alunos em relação à escrita em LE foram levantadas por meio de entrevistas e protocolos verbais, ou seja, foi pedido que os alunos expressassem em voz alta seus pensamentos enquanto escreviam outra redação argumentativa e as entrevistas posteriores buscaram esclarecer o porquê de determinadas decisões dos alunos.

A autora considera o conhecimento metacognitivo dos alunos com baixa proficiência “limitado e inadequado” e sugere uma relação entre crenças e estratégias empregadas. Victori (*op.cit.*) aponta três tipos de conhecimento cognitivo e estabelece subdivisões entre eles, a saber:

1) Conhecimento pessoal: o que a pessoa tem sobre si e sobre os outros enquanto processadores cognitivos; subdividido em motivação, auto-imagem e problemas de escrita (como o aluno percebe seus problemas para escrever em inglês).

2) Conhecimento de tarefa: sobre grau de esforço, informações e recursos necessários para desempenhar uma tarefa, bem como sua natureza.

3) Conhecimento de estratégias: sobre quais estratégias tendem a ser eficazes para atingir certos objetivos e desempenhar determinadas tarefas.

Entre as considerações mais relevantes, Victori (1999) observou que os alunos mais proficientes possuem uma boa auto-imagem enquanto escritores, e estes preocupam-se mais com fatores como coerência e coesão do texto escrito, conteúdo e clareza de idéias. Além disso, partem de um esquema prévio de idéias que adaptam, organizam e revisam no decorrer do processo de escrita da redação. Por outro lado, os menos proficientes têm uma auto-imagem negativa e pouca confiança na sua capacidade de escrever, preocupam-se mais com aspectos gramaticais e de vocabulário, acreditam que o texto acadêmico não pode ser complexo, evitando, assim, a consulta de fontes como o dicionário, apresentam pouca ou nenhuma preocupação com o leitor, inconsistência de objetivos para escrever, e pouco se ocupam da organização de idéias e da revisão.

Victori (*op. cit*) alerta para o perigo da crença implícita em alguns programas de redação em inglês como segunda língua de que os alunos já aprenderam a fazer redação na aquisição de sua L1. Ela defende que um bom programa precisa incluir treinamento não apenas das estratégias mais adequadas para a escrita, mas também sobre o conhecimento necessário para redigir e que proporcione aos alunos oportunidades para a análise dos próprios pontos fracos de sua proficiência escrita, para que possam envolver-se e cooperar mais com o próprio processo de aprendizagem.

Cohen & Fass (2001) relatam em seu artigo uma pesquisa ação sobre crenças em relação à oralidade que contou com a participação de nove professores. Os autores investigaram um programa de ensino de inglês para adultos de uma universidade na Colômbia, tendo como informantes 40 professores e 63 alunos de diferentes níveis de proficiência. Os objetivos incluíam o levantamento de crenças relacionadas ao manejo do

ensino da oralidade, materiais utilizados e avaliação, buscando confrontar as crenças levantadas com a realidade em sala de aula.

Os pesquisadores utilizaram uma série de questionários, entrevistas e observações de aulas. Entre suas conclusões, colocam que os alunos e professores informantes sustentam a crença de que uma boa produção oral baseia-se na acuidade da fala. Apesar de professores e alunos acreditarem que o ensino da oralidade deve ser comunicativo e voltado para o aluno, foi observado o oposto durante as aulas. Assim como as avaliações, elas não refletiam o caráter comunicativo que o programa de ensino se propunha a ter.

Huang & Tsai (2003) aplicaram o BALLI e o GEPT (*General English Proficiency Test*), instrumento que também foi elaborado por Horwitz em um estudo com 89 alunos de ensino médio de Taiwan. Com base nos resultados do segundo instrumento, as autoras selecionaram oito alunos, quatro com alto grau de proficiência e quatro com baixo grau de proficiência para entrevistas baseadas no BALLI e cujos dados qualitativos foram classificados conforme seus parâmetros. Seu principal objetivo era perceber se havia diferença entre as crenças de alunos muito ou pouco proficientes e quais eram essas diferenças.

As principais diferenças registradas entre os alunos estão descritas abaixo:

Tabela 01 – Contraste entre crenças e graus de proficiência (Adaptado de Huang & Tsai, 2003)

Muito proficientes	Pouco proficientes
Julgavam ter habilidades especiais para aprender LE	Julgavam não ter habilidade para aprender LE
Achavam inglês fácil	Achavam inglês difícil
Achavam que iriam aprender inglês	Achavam que não seriam capazes de aprender inglês
Julgavam que a leitura e a compreensão auditiva ajudariam mais a aprender significados das palavras.	Julgavam que traduzir era a melhor ferramenta para apreender significados
Gostam de praticar conversação com falantes de inglês, mesmo que tenham de lidar com os próprios erros.	Rejeitam a conversação com falantes como estratégia de aprendizagem por achar que não sabem nada de inglês.

As autoras também associam como prováveis causas das respostas dos alunos com baixa proficiência a influência do julgamento dos colegas sobre as crenças dos alunos e a popularidade do método gramática-tradução em Taiwan nas últimas décadas. As recomendações dadas pelas autoras incluem o estímulo à colaboração mútua na aprendizagem, o uso de vários métodos e estratégias de comunicação para alcançar melhor os alunos e a comunicação com os pais dos alunos, a fim de identificar as crenças que os alunos trazem de casa e mostrar aos pais como estes podem ajudar no processo de aprendizagem dos filhos.

Esta última sugestão é interessante, pois, na hora de tecer recomendações, muitos estudiosos esquecem da interface social e afetiva das implicações pedagógicas. É impossível ignorar que o contexto em que o aluno vive influencia constantemente a forma como o aluno vê e age diante do processo ensino-aprendizagem.

No Brasil, Leffa (1991) investigou 33 alunos da 5ª série do ensino fundamental que estavam prestes a ter sua primeira experiência com o estudo de inglês de uma escola pública em comunidade de classe média-baixa no Rio Grande do Sul. O autor buscou responder quatro perguntas básicas: que conceitos os alunos tinham a respeito da língua que estavam prestes a estudar, que conceito tinham de seus falantes, que conhecimento tinham sobre estratégias de aprendizagem e de possíveis utilidades de aprender inglês.

Leffa (*op. cit*) realizou para coleta de dados uma sessão de duas horas com os alunos, na qual eles foram estimulados a escrever livremente a respeito de palavras que serviam como gatilhos de associação de idéias, promovendo uma espécie de *brainstorming*. Em seguida, o autor solicitou aos alunos que completassem uma história em quatro etapas, com situações hipotéticas relacionadas à aprendizagem e ao uso do inglês. Ele constatou que os alunos já possuíam concepções de linguagem e língua. As principais delas são: a língua é um conjunto de palavras; aprender é decorar e usar o dicionário; o dicionário ajuda a traduzir e a falar a língua; inglês é como qualquer outra matéria do currículo; só se aprende estudando bastante, às vezes sozinho.

Campos (2006) discutiu as crenças de 11 alunos e uma professora em um curso de inglês oferecido por uma faculdade particular do interior do estado de Goiás. A autora trabalhou especificamente com crenças sobre relacionadas à leitura, sendo o grupo de

alunos predominantemente de alunos entre 15 e 18 anos, cursando o nível médio. Campos (*op. cit*) sugere que o repertório de crenças do professor influencia diretamente a visão de leitura de seus alunos, que passam a considerar as estratégias do professor como as mais eficientes.

Campos (2006) identificou as seguintes crenças como comuns aos alunos e à professora informante: ler é saber ler em voz alta e a leitura é um instrumento para o desenvolvimento da acuidade de pronúncia e entonação; para ler é preciso conhecer todas as palavras do texto e usar o dicionário. Os informantes declararam dar bastante importância à oralidade e não viam a leitura como um tipo de interação social ou mesmo com objetivo de reflexão/ compreensão de uma mensagem. Outra crença que emergiu entre os alunos foi a de que o texto é um mero pretexto para a aprendizagem da gramática.

Campos (*op. cit*), sugere medidas que suscitem mudanças no fazer de professores e alunos, recomendando que os professores reflitam a respeito das próprias crenças e de como estas obstam sua atuação profissional, bem como a inclusão de disciplinas específicas de Linguística Aplicada no currículo de graduação de professores de LE e que os professores discutam crenças de aprendizagem de LE com seus alunos em sala de aula.

Lourenço (2006) discute o sistema de crenças de aprendizes de LE sobre o papel do enfoque explícito da gramática no processo de aprendizagem. O autor conduziu uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo com cinco turmas de alunos de cursos de extensão relacionados à gramática da língua inglesa e cultura americana, ministrados em uma universidade de São Paulo. Lourenço (*op.cit.*) empregou sete instrumentos na coleta dos dados: questionários (BALLI), relatos escritos dos participantes, gravação das discussões dos alunos durante a elaboração de produções textuais, entrevistas, notas de campo, gravação de aulas em vídeo e diários escritos pelo próprio pesquisador.

Os resultados da pesquisa sugeriram que as crenças sobre o papel do enfoque explícito da gramática modificam-se conforme o nível de proficiência dos alunos, sendo que os de níveis iniciantes são os que mais valorizam a explicitação de aspectos gramaticais na LE. Lourenço (2006), também registrou, em seus dados, uma queda acentuada nas porcentagens desta crença entre alunos de nível intermediário com leve recuperação no nível avançado.

Lourenço (*op. cit*) também declara que, apesar das declarações dos informantes refletirem uma reação positiva a uma experiência de intervenção comunicativa alternativa e uma tendência para mudança das crenças, não é possível atestar categoricamente a transformação das crenças dos alunos. O autor sugere que, por estarem arraigados, os sistemas de crenças só se modificariam após a exposição do aprendiz a mais experiências alternativas.

Ainda Walsh (2006) analisa ações e crenças sobre o uso de L1 no ensino de escrita em L2. A pesquisa ocorre em uma turma de inglês para fins acadêmicos de alunos doutorandos de ciências exatas em uma universidade pública do Rio de Janeiro. Walsh (*op. cit*) utilizou observação participante, entrevistas semi-estruturadas, questionários e protocolos verbais retrospectivos na coleta dos dados. A autora detectou crenças dos alunos sobre como se deve escrever em uma LE e estratégias de ensinar a escrever em uma LE. Sobre como escrever, as crenças apontadas são: escrever em uma L2 é difícil, escrever bem é saber usar gramática, escrever em L2 é elaborar paráfrases da L1, escrever é objeto de inspiração.

Os informantes de Walsh (*op. cit*) afirmaram também que o ensino de escrita em L2 deve corrigir erros, ajustar problemas, melhorar o desempenho gramatical, repetir a experiência de aprendizagem da escrita em L1; ajudar o aluno a internalizar as estruturas, sem traduzir; e a pensar em inglês. Este grupo de crenças mostra uma visão estrutural da L2 em que os alunos, inconscientemente, promovem um banimento da L1. A autora sugere que isso se deva às experiências anteriores de aprendizagem dos alunos, em especial com métodos pelos quais esses alunos aprenderam inglês anteriormente, que defenderiam o banimento da L1 em detrimento do uso de tradução.

Os trabalhos aqui apresentados oferecem importantes contribuições para entender melhor o universo do aluno de LE, visto que apresenta uma variedade de instrumentos, abrangem informantes de diferentes idades e considera diversos contextos de aprendizagem. A meu ver, a diversidade contextual oferece mais dados e permite delinear algumas crenças dos informantes, ao comparar dados de diferentes estudos.

Cabe ressaltar, ainda, que os trabalhos em nível nacional já apresentam uma preocupação em relacionar crenças sobre aspectos mais específicos da aprendizagem de

LE, como a escrita (Walsh, 2006), a leitura (Campos, 2006), ou mesmo o ensino da gramática (Lourenço, 2006). Essa também é uma tendência de investigação apontada por Barcelos (2006) como sendo relevante e merecedora de cada vez mais espaço. Acredito que esses estudos compõem mais um passo na evolução do estudo de crenças e de aprendizagem de LE, a partir do momento em que se busca resolver problemas de cunho mais específico, considerando o contexto em que estão inseridos.

O trabalho de Leffa (1991) parece ter sido um dos pioneiros em um tipo de investigação que vem ganhando cada vez mais terreno na investigação de crenças: as pesquisas com foco na escola pública. Há, na literatura, diversas publicações voltadas, por exemplo, para as crenças do professor (Martins, 2001; Leite, 2003; Araújo, 2004; Oliveira, 2004). Entretanto, na subseção a seguir, destaco trabalhos voltados à investigação de crenças dos alunos ou para a investigação conjunta de crenças de alunos e professores, incluindo, também, trabalhos que localizei no contexto do Distrito Federal e dos CIL, cenário em que este estudo foi realizado.

1.1.3.1. Crenças de alunos na escola pública

Moita Lopes (1996) apresenta a escola pública como um território rodeado de mitos. Alguns desses mitos referem-se à inviabilidade da aprendizagem de inglês na escola pública, geralmente associada à incapacidade dos alunos de baixa renda, considerados fracos. Apesar de tratar dessas crenças entre os professores, o autor afirma que a crença na incapacidade do aluno menos favorecido permeia o sistema educacional como um todo, o que implica na disseminação de tais crenças também entre os alunos.

Grigoletto (2000) pesquisou as representações do discurso dos alunos da escola pública a respeito do que seja aprender uma LE e saber bem inglês. Os informantes de Grigoletto (*op. cit*) afirmam que saber bem inglês é saber bem a matéria escolar, usar a língua com eficácia para comunicar-se e dominá-la com perfeição. Essas afirmações apontam para a formação de um aglomerado de crenças, que denomino “mito do falante perfeito”. Trata-se de concepções sobre como deve ser o aluno de LE que emergem nos dados de outros trabalhos sobre crenças (Barcelos, 1995). Outras crenças registradas por

Grigoletto (2000), formam um aglomerado de crenças que diz respeito a “onde aprender uma LE”: o lugar ideal para aprender uma LE é o país onde ela é falada; só se adquire sotaque e fluência estudando no exterior; e inglês não se aprende na escola pública, e sim, no curso livre de línguas.

Coelho (2005) busca identificar as crenças de professores e alunos de escolas públicas de Minas Gerais sobre o ensino de inglês na escola pública e compreender como eles justificam suas crenças. Os instrumentos utilizados foram: narrativas dos professores, observação de aulas com anotações de campo, questionários abertos e entrevistas semi-estruturadas. Entre as crenças apontadas na pesquisa, estão as seguintes: poucos alunos se interessam pelo idioma; a escola pública não oferece condições de trabalho ao professor; inglês se aprende no curso de idiomas, não na escola pública; os alunos da escola pública são menos favorecidos que os da rede particular; estratégias como memorização, tradução, analogia, aplicar gramática à leitura de textos e utilizar jogos são boas formas para se aprender uma LE.

Lima (2006) investiga alunos de 5ª série do ensino fundamental usando um instrumento diferente para levantar suas crenças: além de questionários e entrevistas, a autora analisa desenhos dos alunos de como eles imaginam que deveria ser a sala ideal de inglês. O objetivo da autora é levantar, além das crenças, as expectativas, e relacionar o cumprimento destas expectativas com a motivação dos alunos. A autora conclui que existe uma influência mútua professor-aluno no que diz respeito às crenças. Porém, observou-se maior influência das crenças da professora sobre os alunos. Lima (*op. cit.*) também conclui que quando as crenças e expectativas de professores e alunos convergem, aumenta a motivação dos alunos.

A pesquisa de Pereira (2006) teve como objetivo analisar a interação da abordagem de um professor de escola pública com o seu contexto em sala. Para tanto, investigou um professor e sua turma de alunos de 7ª série do ensino fundamental em uma escola pública do interior de São Paulo. Pereira (*op. cit.*) lançou mão de diversos instrumentos, dentre eles: observações de aulas com gravações em áudio e vídeo, entrevistas semi-estruturadas, anotações de campo, planejamentos do professor, questionários e inventário de crenças aplicado aos alunos.

Pereira (2006) ressalta que a maioria dos alunos apresenta crenças bastante tradicionais sobre aprendizagem de línguas. Os informantes acreditam que, para aprender uma LE, aprender gramática, memorizar vocabulário e praticar são imprescindíveis. A autora assevera que o professor pesquisado enfrenta dificuldades para aplicar a abordagem a que se propõe devido às resistências que os alunos manifestam devido às suas crenças. Outro fator que emergiu dos dados como empecilho à prática de uma abordagem comunicativa foi a baixa motivação dos alunos, que não têm contato com o inglês fora de sala de aula.

O professor informante buscou privilegiar exercícios de escuta e atividades literárias para motivar os alunos e trazer uma dinâmica mais comunicativa para as atividades em sala, contornando a resistência de seus alunos à fala e a pouca motivação para a escrita. Pereira (*op. cit.*:174) conclui afirmando que “fatores de ordem contextual são determinantes para a implementação de uma determinada abordagem.” A autora ressalta, no entanto, que o desencontro entre a proposta do professor e sua prática não é negativo, pois configura a tentativa que este faz de adaptar-se às necessidades do contexto em que está inserido.

No contexto das escolas públicas do DF e dos CIL, os resultados obtidos apresentam pontos comuns com outras pesquisas do contexto nacional. Silva (2003) conduziu sua investigação entre alunos de ensino médio da rede pública do DF e seus informantes repetem a crença de que só se aprende o básico na escola pública. Além disso, os informantes destacam que isso ocorre porque o ensino é fraco, cansativo, voltado apenas para o conteúdo e com o objetivo apenas de fazer com que os alunos alcancem a média mínima para aprovação na escola e no vestibular.

No contexto dos CIL, Trajano (2005) apresenta estudos nos quais aparece um ponto em comum com os resultados de Horwitz (*op. cit.*). Seus informantes acreditam que as crianças aprendem inglês com mais facilidade. Acreditam, também, na capacidade inata que todos têm de aprender uma LE e que alguns aprendem com mais facilidade que outros. Por outro lado, divergem dos informantes de Silva (2005) ao defender que morar em um país de língua inglesa não implica fluência e que o contato direto com falantes nativos não é a única maneira de desenvolver a oralidade.

Os alunos que responderam ao estudo também afirmaram que aprender inglês é aprender gramática, vocabulário e tradução, e que a aprendizagem de um idioma está vinculada à de cultura. Eles afirmaram acreditar na responsabilidade do aluno pelo seu aprendizado; porém, mostraram atitudes divergentes com suas crenças durante as observações de aulas, apresentando postura dependente em relação à professora. A pesquisa de Trajano (*op. cit*) buscou investigar a influência das crenças dos alunos nas suas ações durante as tarefas de aprendizagem. No decorrer da pesquisa, os alunos mencionam experiências próprias e de terceiros, e usam algumas delas para justificar suas crenças.

Nos trabalhos citados acima, diferentes instrumentos e pressupostos metodológicos foram empregados. Cada um deles representa uma faceta do contexto do ensino de línguas. Apesar de haver resultados que se contrastam, alguns diametralmente opostos, há uma espécie de tronco comum entre as crenças, relacionado a fatores como oralidade, papéis do professor e do aluno na aprendizagem, estratégias, avaliação, etc. que se aproxima dos itens identificados através do BALLI. Por outro lado, cada pesquisa guarda em si uma identidade que a faz única: seu contexto.

A principal contribuição dos trabalhos sobre crenças citados está em promover, entre professores e alunos, uma reflexão sobre suas práticas e visões de mundo. Conhecer o próprio contexto, a meu ver, é o primeiro passo para modificá-lo a favor de uma melhor aprendizagem. Saber sobre as crenças dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LE em sala de aula é requisito para compreender melhor esse processo e levantar sugestões para sua melhoria.

Na seqüência, considerando que o objetivo deste estudo é identificar possíveis relações entre as crenças e as experiências de aprendizagem dos informantes, apresento uma revisão de alguns estudos a respeito da importância das experiências no processo de aprendizagem de uma LE. Finalmente, dedico uma seção deste capítulo a mencionar alguns trabalhos que estabelecem relações entre as crenças e as experiências de aprendizagem.

1.2 Experiências de aprendizagem de LE

Para estabelecer um ponto de partida, busquei definições de experiência em diferentes dicionários da língua portuguesa disponíveis na Internet. O dicionário Miccaelis define experiência da seguinte maneira:

sf (lat experientia) **1** Ato ou efeito de experimentar. **2** Conhecimento adquirido graças aos dados fornecidos pela própria vida. **3** Ensaio prático para descobrir ou determinar um fenômeno, um fato ou uma teoria; experimento, prova. **4** Conhecimento das coisas pela prática ou observação. **5** Uso cauteloso e provisório. **6** Tentativa. **7** Perícia, habilidade que se adquirem pela prática. *Antôn.* (acepções 2, 4 e 7): *inexperiência*. *E. de vôo V ensaio de vôo*¹⁸

A definição de Houaiss não diverge desta. O que se observa é o acréscimo de acepções relacionadas à filosofia:

- substantivo feminino ato ou efeito de experimentar (-se)
- 1** experimentação, experimento (método científico)
Ex.: e. química
- 2** Rubrica: filosofia.
qualquer conhecimento obtido por meio dos sentidos
- 3** forma de conhecimento abrangente, não organizado, ou de sabedoria, adquirida de maneira espontânea durante a vida; prática
Ex.: viveu muito, tem muita e.
- 4** forma de conhecimento específico, ou de perícia, que, adquirida por meio de aprendizado sistemático, se aprimora com o correr do tempo; prática
Ex.: pugilista de muita e.
- 5** tentativa, ensaio, prova
Ex.: resolveu fazer uma e. apostando nos números pares¹⁹

As definições acima associam experiência com prática, teste e conhecimento. Esse conhecimento pode ou não ser gerado de forma sistemática. Em relação à filosofia, Houaiss (2006) define, ainda, experiência como “qualquer conhecimento obtido por meio dos sentidos. Mora (1986:1904-1905)²⁰ aponta cinco sentidos diferentes para o termo experiência: “apreensão por um sujeito de uma realidade”²¹; “apreensão sensível da

¹⁸ Dicionário Miccaelis *on line* da Língua Portuguesa. Disponível na página: <http://miccaelis.uol.com.br>

¹⁹ Dicionário Houaiss *on line* da Língua Portuguesa. Disponível na página: <http://houaiss.uol.com.br/>

²⁰ MORA, J. F. Dicionário de Filosofia. Madri: Alianza Editorial, 1986. p. 1904-1905.

²¹ Do original: “*aprehensión de um sujeto de una realidad*”. MORA, (1986:1904).

realidade externa”²²; a aprendizagem que decorre da prática, o que remete a experiências no trabalho ou de vida; confirmação dos julgamentos sobre a realidade por meio de uma verificação sensível dessa realidade”²³; e forma de suportar ou sofrer algo.

Observa-se, nessas definições, que a experiência está relacionada, em sua essência, ao conhecimento. A experiência também pode ser tratada como confirmação de julgamentos sobre a realidade. Isso pode sugerir que as experiências, em geral, possam influenciar as crenças de um indivíduo. No caso da aprendizagem de LE, existe a possibilidade do aluno modificar um esquema de crenças baseado em expectativas que trazia antes da experiência em si (Barcelos, 2000).

Cada indivíduo, aluno ou professor, reage a uma experiência conforme suas próprias concepções de mundo. Dewey (1958) afirma que a qualidade da experiência é influenciada pela maturidade do indivíduo. Sendo assim, quando Mora (*op. cit*) denomina experiência como forma de suportar ou sofrer algo, é possível inferir que, no contexto da aprendizagem de uma LE, esse conceito diz respeito a reações que o aluno terá no decorrer de sua aprendizagem de LE. Em outras palavras, considero que se refere a como ele irá agir, se lançará mão de estratégias para lidar com as tarefas do processo de aprendizagem, que tipo de estratégias irá escolher durante seu processo de aprendizagem.

Dewey (1963) destaca que ensino e aprendizagem são “processos contínuos de reconstrução de experiências”²⁴. Assim, experiência não é um estado mental, mas a interação e adaptação dos indivíduos a seus ambientes. Segundo o autor, dois princípios são fundamentais na construção das experiências: o princípio da continuidade e o da interação. O princípio da continuidade deve ser compreendido como a conexão entre experiências passadas e futuras, e o da interação como a influência recíproca de todos os elementos no processo de aprendizagem.

Nunan (2000:4-5), através de relatos sobre o perfil e as reações de alguns de seus alunos em situações de aprendizagem, ressalta a importância de se levar em consideração as

²² Do original: “*aprehensión desensible de la realidad externa*”. MORA, (1986:1904).

²³ Do original: “*confirmación de los juicios sobre la realidad por medio de una verificación, por lo usual sensible, de esta realidad*”. MORA, (1986:1905).

²⁴ Do original: “*teaching and learning [are] continuous processes of reconstruction of experience.*” DEWEY (1963:87).

experiências e a identidade de cada aprendiz. O autor destaca que “a relação entre ensino e aprendizagem é um processo assimétrico”²⁵ e “a aquisição de uma língua é complexa, orgânica e inerentemente instável”²⁶.

Miccoli (1997, 2004) examina as experiências de aula relacionadas à aprendizagem de L2 coletivas e individuais de alunos universitários brasileiros. A autora utiliza um estudo etnográfico das experiências coletivas de seis alunos de Letras e se concentra nas experiências individuais de dois desses alunos. Em seu apanhado teórico, baseia-se no esquema de Alwright (1991) para compreensão da aprendizagem em sala de aula para montar um esquema próprio sobre os tipos de experiências em sala de aula. A autora também toma como base algumas considerações de Holliday (1994), segundo o qual, “a maioria do que acontece dentro das salas de aula recebe influência de fatores contextuais”²⁷ e, ainda, a teoria sociocultural de Vygotsky (1978)²⁸.

Miccoli (*op. cit*) desenvolve sete categorias de experiências em aula para sua análise. Três delas se originam na própria sala de aula. As demais, ainda que não se originem na sala de aula, segundo a autora, “influenciam as percepções dos alunos ou explicam os comportamentos relacionados com as experiências”²⁹ (Miccoli, 2004:6-7). A figura abaixo, extraída de Miccoli (2004:9)³⁰, apresenta a classificação da autora para as experiências de aula:

²⁵ Do original: “*the relationship between teaching and learning is asymmetrical*” NUNAN (2000:4)

²⁶ Do original: “*the relationship between teaching and learning is asymmetrical*” “*language acquisition is complex, organic, and inherently unstable*”. NUNAN (2000:5).

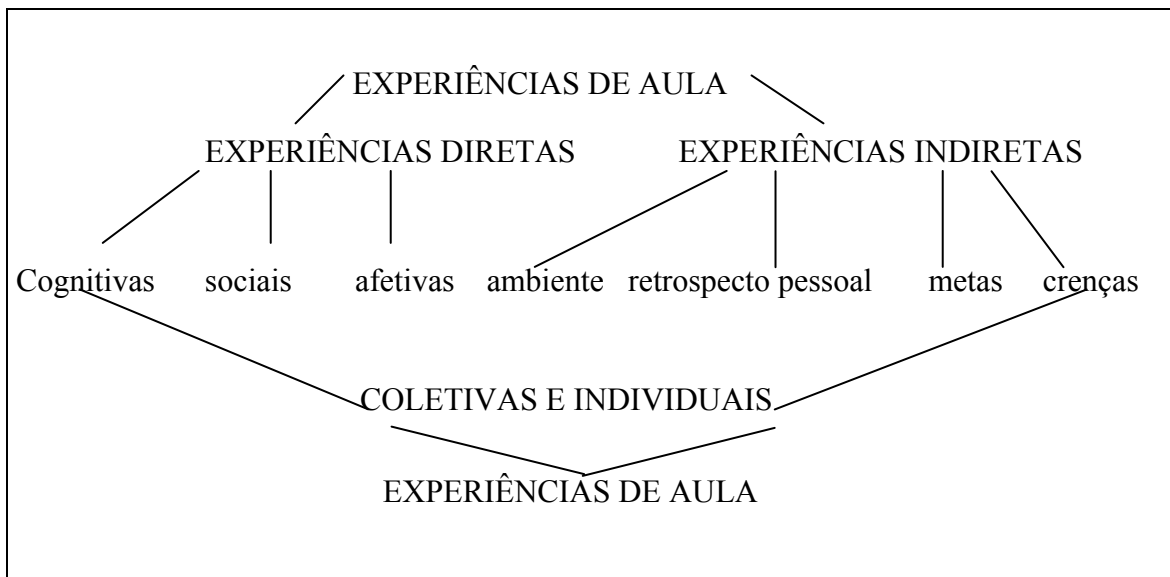
²⁷ Do original: “*...most of what happens inside classrooms is influenced by contextual factors*”. MICCOLI (2004:3)

²⁸ Segundo Vygotsky (1978), o contexto sociocultural é fator determinante para desenvolver formas mais elaboradas de atividades mentais: memória, lógica, atenção, pensamento conceitual, planejamento, percepção, solução de problemas, inibição voluntária e faculdades de desinibição. Os três princípios da teoria sociocultural são: a) a linguagem é a ferramenta pela qual o ser humano organiza e reorganiza seu mundo (mediação de comportamento/ desenvolvimento de consciência – interação com a realidade); b) a interação edificada com outras pessoas gera independência e especialização na ZDA (zona de desenvolvimento aproximado); c) a atividade humana é voltada para metas e depende de forma dinâmica do contexto. VYGOTSKY (1978)

²⁹ Do original: “*...originate in the classroom, but influence learner’s perception or explain behavior related to their CE’s.*” MICCOLI (2004:6-7).

³⁰ A figura com o texto original consta do anexo H desta dissertação.

Figura 01 – Experiências de aula (traduzido de Miccoli, 2004)



Fonte: Miccoli (2004:9).

Miccoli (*op. cit*) estabelece, ainda, subcategorias para as experiências coletivas, que esquematizo a seguir:

Tabela 02 – Classificação das experiências coletivas (adaptado de Miccoli, 2004)

Experiências cognitivas coletivas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de objetivos • Identificação de dificuldades/dúvidas • Percepção da aprendizagem • Percepção de participação/ desempenho
Experiências sociais coletivas	<ul style="list-style-type: none"> • Interação e relações interpessoais • Interações grupais • Atrito nas relações interpessoais
Experiências afetivas coletivas	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos negativos

Com relação às experiências cognitivas coletivas, Miccoli (1997, 2004) destaca que: a) os alunos pesquisados identificam um objetivo que atenda suas expectativas do que deve ocorrer em uma aula de LE; b) eles evitam expressar dúvidas e dificuldades em sala; c) os

alunos sempre irão identificar algo que aprenderam; d) eles crêm que participação mais ativa gera melhor desempenho e e) seu desempenho na escrita é melhor que na oralidade.

Com relação às experiências sociais coletivas, foi observado que o grupo utiliza o princípio da colaboração com os colegas, percebe a divisão da sala em grupos menores (“tribos” ou “panelinhas”) e se preocupa constantemente com a ameaça da competição e da crítica. A pesquisadora observou que havia mais a ameaça potencial desses eventos do que o fato em si; todavia, a ameaça exercia influência forte sobre o comportamento dos entrevistados. Associada a estas, estava a experiência de um sentimento negativo: o medo da crítica e da rejeição pelo grupo.

As duas alunas cujas experiências individuais foram analisadas apresentaram perfis bem diferentes. Ana Esther, uma das informantes, tem um objetivo claro para estudar a LE: ser professora de inglês. Ela apresentava motivação que levava à satisfação com seus resultados e a uma percepção positiva da própria aprendizagem. A informante também considerava importante a autonomia na busca da aprendizagem. A segunda entrevistada não tinha objetivo nem motivação claros para estudar a LE e trazia uma série de sentimentos negativos: timidez, medo de errar, frustração e sensação de isolamento e inadequação social. Via necessidade de mudar o próprio comportamento, mas não tinha força de vontade para fazê-lo.

Com base no esquema de Alwright (1991) para a compreensão da aprendizagem em sala de aula e num segundo esquema que estabeleceu, acrescido das classificações que apresentou para as experiências, Miccoli (*op. cit*) procura descrever o processo de aprendizagem de L2 e os fatores nele envolvidos, conforme figura abaixo:

Figura 02 – Panorama da aprendizagem de línguas em sala de aula

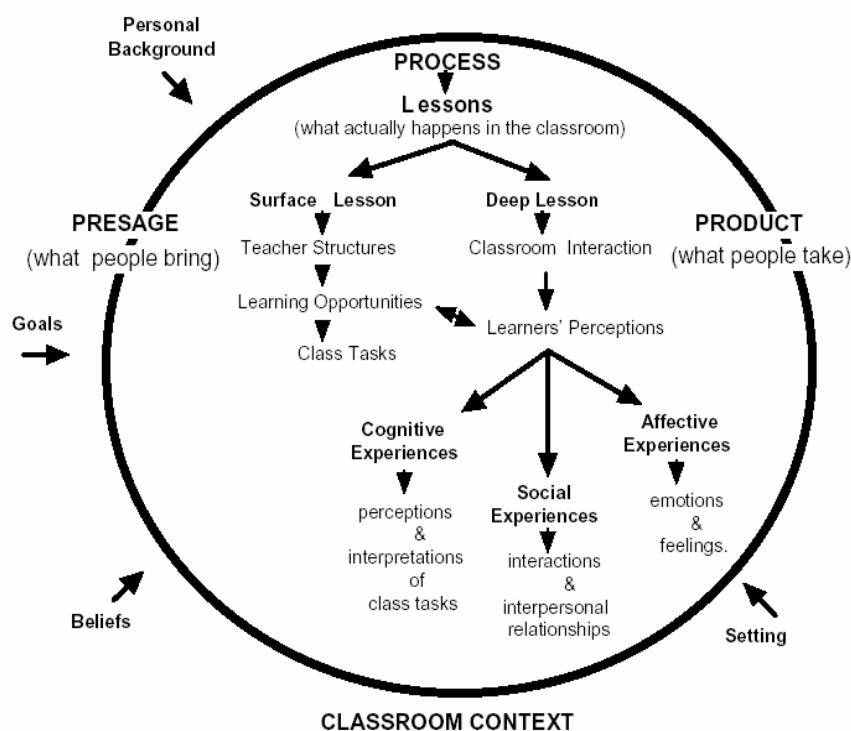


Figure 3: A Framework for Classroom Language Learning

Fonte: Miccoli (1997:11)

Conforme Miccoli (1997, 2004), o círculo representa o contexto de sala de aula (*classroom context*). Os elementos externos a esse contexto que influenciam a aprendizagem são representados com setas em sentido anti-horário: retrospectiva pessoal (*Personal background*), objetivos (*goals*), crenças (*beliefs*), situação (*setting*). Dentro do círculo de cima para baixo estão: Processo – aula (o que realmente ocorre na aula), de um lado, aula superficial (*surface lesson*) – estruturas do professor - oportunidades de aprendizagem, tarefas de aula. De outro, aula profunda (*deep lesson*) – interação dos alunos – percepções dos alunos. Note que as percepções dos alunos e as oportunidades de aprendizagem se comunicam mutuamente. A partir das percepções do aluno, surgem três categorias de experiências: cognitivas (percepções e interpretações das tarefas de aula), sociais (interações e relações interpessoais), e afetivas (emoções e sentimentos). Nas

extremidades, subjacentes ao contexto, estão o presságio (*presage*), o que a pessoa traz para a aula e o produto (*product*), o que a pessoa leva da aula.

Miccoli (*op. cit*) apresenta uma classificação abrangente das experiências de aprendizagem. A produção do esquema reproduzido na figura 02, a meu ver, relaciona de forma bastante pertinente o contexto da aula com as experiências dos alunos. Acredito que a autora contempla o caráter coletivo e individual das experiências ao relacionar oportunidades de aprendizagem e percepções do aluno, uma vez que o professor deverá oferecer a mesma oportunidade de aprendizagem para toda a turma, e essa passará pelo filtro das percepções de cada aluno. Acredito, também, que a classificação das experiências entre cognitivas, sociais e afetivas, associa-se perfeitamente às afirmações de Cunha (1998) sobre os aspectos que podem originar as crenças, mencionadas anteriormente (seção 1.1, p. 20).

Woods (1997) também destaca a importância das experiências de aprendizagem em LE, ressaltando que os alunos trazem expectativas a respeito do que irá acontecer em sala, e que essas expectativas dependem das experiências anteriores em aulas de línguas e de suas crenças sobre aprendizagem de línguas. Essas expectativas, a meu ver, representam o presságio apresentado na figura de Miccoli (1997, 2004) e a confirmação ou refutação de tais expectativas é o produto que os alunos levam ao sair de cada evento, seja ele uma aula, semestre letivo, ou um curso de LE.

Finalmente, Cunha (2005) investigou as experiências de estudo fora da sala de aula de 86 alunos de Letras através de um questionário. O objetivo era identificar dificuldades, as iniciativas em sala de aula e as experiências de estudo fora da sala de aula. Os dados indicaram que os informantes, além de não terem consciência de suas dificuldades, dedicavam pouco tempo ao estudo fora da sala de aula e tomavam poucas iniciativas tanto em sala de aula, quanto fora dela para superar suas dificuldades de aprendizagem.

Tendo discutido alguns trabalhos que investigam ou ressaltam as experiências de aprendizagem de LE e destacam sua importância no processo de ensino/aprendizagem, apresento, a seguir, alguns trabalhos que relacionam crenças e experiências de aprendizagem.

1.3 Crenças e experiências de aprendizagem

Nos últimos anos, alguns trabalhos têm apontado as relações entre crenças e experiências de aprendizagem (Cunha, 1998; Barcelos, 2000; Conceição, 2004). Em um primeiro momento, nesta seção, apresento algumas relações entre crenças e experiências em trabalhos do contexto internacional da pesquisa sobre crenças, para, em seguida, determe ao contexto nacional.

Horwitz (1987, 1988), apesar de não prestar a devida atenção à relação entre crenças e experiências, afirma, em seu trabalho, que as crenças dos alunos – que eram vistas como errôneas em um primeiro momento da pesquisa sobre as crenças (Barcelos, 2004) – são oriundas de conhecimento ou experiências limitadas.

Wenden (1986) relaciona as crenças dos alunos às suas experiências, afirmando que eles trazem para sua experiência de sala de aula visões sobre qual seja o papel do professor e o deles próprios na aprendizagem. A autora acrescenta que os alunos quase sempre esperam que o professor os faça aprender e têm papel passivo no processo ensino-aprendizagem, por não se sentirem capazes de fazê-lo.

Por outro lado, Wenden (*op. cit.*: 9) assevera que: “alunos adultos virão para a sala de aula condicionados por suas experiências educacionais prévias, e que essas experiências devem ser levadas em conta, se o intuito for tornar a tarefa de ensino-aprendizagem de línguas uma empreitada cooperativa³¹”. Embora as relações entre crenças e experiências não tenham recebido a devida atenção nos estudos de Wenden (*op. cit.*), a afirmação acima configura a visão da autora de que haja uma influência mútua entre crenças e experiências. Wenden (1987) sugere, ainda, a influência de cinco fatores na formação das crenças: experiências anteriores, conhecimento anterior, personalidade, estilo cognitivo, e variantes afetivas.

Stodolsky (1988) destaca que as crenças a respeito da melhor maneira de adquirir conhecimentos estão diretamente ligadas às experiências adquiridas através da exposição a diferentes métodos, em diferentes contextos. Ainda Elbaum, Berg & Dodd (1993),

³¹ Do original: “*adult learners will come into the classroom conditioned by their previous educational experiences, and that these experiences should be taken into account if one wishes the language learning/teaching task to be a co-operative endeavour.*” WENDEN (1986:9).

analisaram a influência da experiência anterior de aprendizagem e o uso de estratégias na aprendizagem de línguas, concluindo que as experiências individuais de aprendizagem, tanto dentro, quanto fora do contexto escolar, influenciam as crenças dos alunos em relação às estratégias de aprendizagem e sua eficácia. O estudo apontou a influência da experiência anterior dos alunos na formação das crenças e na escolha de estratégias, sendo as estratégias bem-sucedidas em experiências anteriores mais propensas a serem reutilizadas. Os autores consideram imperativa a análise atenciosa e cuidadosa das experiências dos alunos.

Cunha (1998) realizou um estudo com o objetivo de relacionar crenças e experiências de alunos de uma escola técnica estadual na região Sudeste do Brasil. A autora ministrou 30 aulas para uma turma de 32 alunos do 1º ano do curso de processamento de dados, porém, focalizou a investigação em cinco desses alunos. Cunha (*op. cit*) utilizou diários e notas de campo, questionários escritos e entrevistas semi-estruturadas, buscando fazer um levantamento das experiências de aprendizagem de seus informantes, relacionando essas experiências às suas crenças, e tentando medir a influência desses fatores sobre as atitudes dos alunos em um contexto de ensino de inglês instrumental.

Cunha (1998) dividiu as experiências identificadas em quatro categorias, relacionando-as com: criação de motivações e expectativas, atitudes de professores e colegas durante as aulas, ensino de inglês e aprendizagem de inglês. A autora ressalta que, apesar de considerarem a leitura importante para o curso que faziam, os alunos manifestaram sua preferência pela oralidade, além da forte crença na necessidade de base gramatical e de vocabulário para a leitura em inglês.

Cunha (*op. cit*) também ressalta a influência das experiências anteriores na escola pública sobre os alunos. Os informantes de Cunha (1998) mantiveram as crenças de que a tradução era essencial para a leitura em LE e de que o ensino de inglês eficaz deveria contemplar as quatro habilidades, mesmo após um semestre de exposição à abordagem instrumental. Cunha (*op. cit*) também observou certa resistência à abordagem instrumental, inclusive do professor que a antecedeu nas aulas da turma pesquisada. A autora atribui essa resistência às experiências pregressas e às crenças desses alunos e professores, e conclui

sugerindo que o currículo de LE deve ser construído conjuntamente, por alunos e professores, levando em consideração as crenças e experiências de ambos.

Barcelos (2000) contrastou as crenças de três professores americanos e três alunos brasileiros de inglês – L2 matriculados em cursos de língua inglesa em uma universidade dos Estados Unidos, levando em consideração as experiências de aprendizagem desses alunos e utilizando as teorias de Dewey (1933, 1963) na sua fundamentação teórica. A autora levantou exemplos de concordância e discrepância entre as crenças de cada dupla aluno- professor, suscitando situações de empatia ou de conflito na relação professor-aluno.

Os resultados de Barcelos (*op. cit*) sugerem que as crenças de aprendizagem de línguas dos informantes estão interligadas e originam-se de suas experiências de aprendizagem, através de associações que esses informantes fazem entre suas experiências anteriores e futuras, materializando o princípio da continuidade e da interação definido por Dewey (1963). Como exemplo dessa continuidade, Barcelos (2000) aponta a crença identificada entre os alunos de que a aprendizagem da L2 nos Estados Unidos é melhor e mais eficaz que no Brasil. Os alunos atribuíram um significado às suas experiências de aprendizagem nos Estados Unidos ao associá-las com a experiência anterior no Brasil, ao mesmo tempo em que projetaram como as experiências daquele momento influenciariam suas experiências futuras de aprendizagem da L2 no Brasil.

Outro dado importante da pesquisa de Barcelos (*op. cit*) diz respeito às relações entre as crenças de alunos e professores. Os dados dessa pesquisa ressaltaram, não apenas a influência das crenças do professor sobre os alunos, como também uma forte tendência no sentido inverso. O trabalho de Barcelos (2000) é de extrema importância, não apenas pela iniciativa pioneira de analisar relações entre crenças de alunos e professores, mas principalmente pela contribuição que trouxe para definir as relações entre crenças e experiências de aprendizagem de línguas, fornecendo excelente ponto de partida teórico para este estudo.

Conceição (2004) relaciona crenças e experiências ao pesquisar crenças de alunos de inglês instrumental em nível universitário a respeito do vocabulário e do uso do dicionário. Sobre a importância das experiências no processo de ensino e aprendizagem de LE, a autora (2004: 80) afirma que:

As experiências anteriores de aprendizagem deveriam ser consideradas com mais atenção nas pesquisas de aprendizagem de LE. Acredito que muitas das ações e mesmo dificuldades dos alunos poderiam ser explicadas a partir de uma compreensão mais profunda dessas experiências e da maneira como estas podem influenciar a aprendizagem. A história de aprendizagem dos alunos pode ter um efeito, não só na utilização de estratégias, mas também na motivação dos alunos para a aprendizagem.

A meu ver, fatores como ansiedade, sucesso e fracasso escolar já seriam suficientes para atribuir a devida importância às experiências de aprendizagem. Ao discutir os dados relacionados à experiência de aprendizagem de seus informantes, Conceição (op.cit.) observou que as experiências desses alunos eram voltadas para práticas pedagógicas tradicionalistas em relação à interpretação de textos e ao uso do dicionário, como a tradução e a memorização de listas de palavras. Os resultados mostram a forte influência que as experiências anteriores de aprendizagem, pautadas em abordagens tradicionais, exerceram sobre o aluno.

Ainda outros autores abordaram, em seus trabalhos, as relações entre crenças e experiências (Figueiredo, 2001; Vieira-Abrahão, 2002). Figueiredo (*op. cit*) investigou as correções de textos em inglês realizadas em pares por dez formandos em inglês, utilizando a gravação das interações entre os pares no momento da correção. Em livro publicado em 2005³², o autor relata as experiências dos alunos e professor durante o processo. Foi observada melhora nos textos escritos dos alunos, e estes se mostraram motivados em poder contribuir com a aprendizagem de seu colega, usufruindo uma experiência de uma aprendizagem colaborativa. O autor relata, ainda, que essa experiência modificou crenças dos alunos envolvidos sobre o que é o processo da escrita. Figueiredo (2005:202-203), afirma que:

Devido ao fato de os textos terem sido revisados e reescritos, os alunos começaram a refletir mais sobre o processo da escrita. Desse modo, o texto deixou de ser considerado um produto finalizado, para ser visto como um fruto de inesgotáveis revisões e reestruturações que ocorrem dentro e a partir de um processo nas aulas de escrita.

Vieira-Abrahão (2002) parte de sua experiência como professora universitária para buscar modificar a atuação profissional de formandos que, após ingressarem no mercado de

³² FIGUEIREDO, F.J.Q. *Semeando a interação: A revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG, 2005.

trabalho, mantêm práticas tradicionais. Para tal, utiliza instrumentos como autobiografias, juntamente com diários reflexivos e fitas de vídeo para registrar experiências, provocando o questionamento das crenças e práticas pedagógicas dos professores em pré-serviço envolvidos no estudo. A observação das próprias experiências para discussão da prática interfere na forma como os alunos acreditam que esta prática ocorra. É comum que, assim como os alunos, os professores levem em consideração experiências anteriores para elaborar suas crenças sobre o que é a aprendizagem de uma LE, e como esta aprendizagem deve ocorrer.

A relação entre crenças e experiências ainda é um território pouco explorado dentro da LA. Entretanto, apresenta a possibilidade de diversas pesquisas futuras. Alguns dos trabalhos realizados no Brasil referem-se a crenças e experiências de professores (Vieira-Abraão, 2002; Figueiredo, 2005). Um dos objetivos deste trabalho é ajudar a diminuir a carência desta área de pesquisa, especialmente em relação às crenças e experiências de alunos. Espero que esta dissertação inicie uma seqüência de estudos neste sentido.

Neste capítulo, discuti o arcabouço teórico relacionado a crenças, trazendo uma revisão da literatura sobre crenças de professores e alunos nos cenários nacional e internacional, incluindo trabalhos realizados na rede pública de ensino. Também abordei as experiências de aprendizagem de LE, e estudos relacionando as crenças e experiências de aprendizagem.

No próximo capítulo, exponho os pressupostos metodológicos que norteiam o estudo, bem como apresento o contexto escolar pesquisado, os informantes, os instrumentos de coleta e procedimentos para a análise de dados.

Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa

Este capítulo é composto de seis seções. A primeira e a segunda seção são dedicadas aos pressupostos metodológicos em que se baseia esta pesquisa. Na primeira seção, discuto questões relacionadas à pesquisa qualitativa e ao estudo de caso. Na segunda, apresento um panorama das abordagens utilizadas nas pesquisas sobre crenças.

Nas seções seguintes descrevo, respectivamente, o contexto em que o estudo foi realizado, os informantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como as justificativas para tais escolhas. Finalmente, dedico a sexta seção aos procedimentos para a coleta e a análise dos dados.

2.1 O estudo de caso e a pesquisa qualitativa

Esta pesquisa é um estudo de caso cuja natureza é predominantemente qualitativa. Johnson (1992) define estudo de caso a partir da unidade de análise, que pode ser um aluno, um professor, uma sala de aula, uma instituição ou uma comunidade. A mesma autora classifica o estudo de caso como: naturalista, visto que a coleta de dados é feita no ambiente natural onde a pesquisa é realizada; descritivo, pois descreve um determinado fenômeno, podendo, no entanto, ir além da descrição, permitindo a interpretação de um contexto ou de uma cultura; longitudinal, porque se realiza em um período longo de observação, apesar de alguns estudos de caso serem de curta duração; e qualitativo, podendo também apresentar, em alguns casos, dados de caráter quantitativo.

Lüdke e André (1986) destacam que o caso estudado pode ser similar a outros, mas será, ao mesmo tempo, distinto, por ser bem delimitado. As autoras apresentam outras características para os estudos de caso, afirmando que eles: a) visam a descoberta; b) enfatizam a interpretação contextualizada; c) buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda; d) usam várias fontes de informações; e) revelam experiência vicária, permitindo generalizações naturalísticas; e) procuram representar pontos de vista diferentes e, às vezes, conflitantes; e f) utilizam linguagem e forma mais acessíveis que as de outros relatórios de pesquisa. Sobre a generalização aplicada ao estudo de caso, as autoras (*op. cit.*: 19) ressaltam que, em lugar de se perguntar sobre a representatividade do caso, o leitor

deve indagar-se a respeito da aplicabilidade daquele caso à sua própria realidade. Também é importante mencionar que, ao apresentar diferentes pontos de vista sobre a situação estudada e incluir o seu próprio, o pesquisador permite aos leitores refletir sobre as vozes presentes no estudo e emitir as suas próprias.

Yin (2005:32) define estudo de caso como uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. O autor ressalta que a pesquisa de estudo de caso pode incluir tanto estudos de caso único, quanto de casos múltiplos. Yin (*op. cit.*: 33) descreve a investigação de estudo de caso como aquela que enfrenta uma situação tecnicamente única, com mais variáveis de interesse do que pontos de dados. Sendo assim, deve ter como base várias fontes de evidências cujos dados devem ser triangulados.

Yin (2005) aponta a existência de preconceitos relacionados ao estudo de caso. Segundo o autor as preocupações sobre seu uso dizem respeito à falta de rigor da pesquisa e a pouca base para generalização. O autor defende que esse rigor vem sendo adquirido através do uso de textos metodológicos com orientações sobre os procedimentos a serem adotados. No que diz respeito à generalização, Yin (*op. cit.*: 29) afirma que: “Na verdade, fatos científicos raramente se baseiam em experimentos únicos; baseiam-se, em geral, em um conjunto múltiplo de experimentos que repetiram o mesmo fenômeno sob condições diferentes”.

Ao analisar os fatores acima, elegi o estudo de caso como método mais adequado para esta pesquisa. Se, por um lado, analiso um único contexto em nível macro – o de um Centro Interescolar de Línguas – por outro, esse contexto pode ser considerado múltiplo, se for levado em consideração que ele reúne características de outros dois contextos escolares: o de escolas públicas e o de cursos livres de idiomas. No panorama brasileiro, trata-se de dois contextos díspares que representam contraste de qualidade na maior parte do país. A diversidade contextual também está presente ao se supor que cada informante apresenta um universo singular de crenças, experiências e cultura, principalmente porque os informantes estavam matriculados em turmas diferentes e passaram por diferentes professores.

O caráter multifacetado deste estudo, que apresenta diversidade não apenas nas características do contexto escolar, mas também entre os informantes, leva, naturalmente, à predominância de uma abordagem qualitativa da pesquisa. A literatura das ciências humanas e da LA, especificamente, apresenta ampla discussão sobre o contraste de abordagens qualitativa e quantitativa. Bauer, Gaskell & Allum (2002) ressaltam a existência de polêmica a respeito do assunto. Os autores consideram essa polêmica improdutiva e argumentam que a quantificação e a qualificação coexistem em vários contextos, mencionando, como exemplo, que a própria análise estatística pressupõe uma interpretação dos números.

Seliger & Shohamy (1989) apontam três razões para a crescente incorporação de procedimentos e métodos associados à pesquisa qualitativa. Em primeiro lugar, a pesquisa sobre aquisição de segunda língua é voltada para a aprendizagem em sala de aula, ambiente onde é difícil estabelecer o controle necessário para a pesquisa experimental. Além disso, desenvolveram-se métodos de coleta e análise dos dados mais rigorosos, produzindo resultados que transcendem aqueles passíveis de ser alcançados com a pesquisa experimental. Finalmente, os autores argumentam que o contexto artificial da pesquisa experimental poderia produzir dados estranhos ao que ocorre de fato em um ambiente natural.

Seliger e Shohamy (*op. cit*) descrevem quatro parâmetros que norteiam a pesquisa em aquisição de segunda língua: abordagem (sintética ou analítica), objetivos (dedutivos ou heurísticos), grau de manipulação e controle do contexto pesquisado (alto ou baixo) e grau de explicitação dos dados e de seus procedimentos de coleta (alto ou baixo). Com base nesses parâmetros, os autores afirmam que a pesquisa qualitativa é heurística, pode ser sintética ou holística, com pouca ou nenhuma manipulação dos dados e apresenta procedimentos de coleta de dados com baixo grau de explicitação.

Santos Filho (1995:41-42; e 1995: 43) coloca que:

Enquanto a pesquisa quantitativo-realista se centra numa realidade independente, a perspectiva interpretativo-idealista dirige sua atenção para o reino do sujeito que conhece. Segundo essa ótica, qualquer afirmação sobre o mundo baseia-se inevitavelmente nos interesses, valores e situação do indivíduo.

(...) seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno.

Patrício (2001:110) defende o equilíbrio entre os dois parâmetros de pesquisa, afirmando que: “a investigação educacional não pode ser apenas empírica, mas tem de ser também reflexiva”. O autor segue sustentando que “toda a investigação empírica tem algum componente reflexivo e que toda a investigação reflexiva, que não pode ser oca, tem algum componente empírico”.

Barcelos (2001; 2004) divide a pesquisa sobre crenças em três momentos distintos – abordagens normativa, metacognitiva e contextual – e ressalta a associação desta última abordagem com critérios qualitativos para o tratamento dos dados. Isso não impede, porém, a influência do paradigma quantitativo na forma como os dados são apreciados. Chaudron (1995) coloca que as abordagens qualitativa e quantitativa são interdependentes e correlacionadas na prática da pesquisa. Ainda Allwright & Bailey (1991) apontam a possibilidade de mesclar procedimentos qualitativos e quantitativos para a coleta e análise dos dados conforme as conveniências da pesquisa.

Ainda sobre a natureza deste estudo, esta reúne características sintéticas e analíticas em uma mesma pesquisa, dentro das categorias intermediárias preconizadas por Seliger e Shohamy (1989). É sintética por levar em consideração a gama de fatores que influenciam as crenças de aprendizagem: estratégias, experiências, afetividade, cultura, entre outros. O caráter analítico de sua abordagem está em concentrar-se especificamente na relação entre as crenças e as experiências dos informantes.

O estudo segue pressupostos teóricos de autores como Barcelos (2004) e Miccoli (1997, 2004). A abordagem para a análise dos dados é qualitativa, e busca inferir as crenças através do discurso dos informantes. Os instrumentos de coleta foram elaborados para levantar dados predominantemente qualitativos. Entretanto, optei por incluir alguns dados quantitativos, tais como porcentagem de respostas similares. Meu objetivo foi permitir ao leitor não apenas observar a existência de uma determinada crença ou experiência entre a população pesquisada, como também a ênfase com que esta se apresenta entre o grupo. Esta pesquisa, portanto, busca uma abordagem que priorize a compreensão das crenças no

contexto em que estão inseridas, considerando-se as experiências de aprendizagem dos informantes.

Após discutir sobre a abordagem qualitativa e o estudo de caso, apresento, na próxima seção, um breve panorama das diferentes abordagens utilizadas para a investigação sobre as crenças.

2.2 Abordagens para a investigação sobre crenças

Assim como ocorre com a definição de crenças, as abordagens para a investigação do tema evoluíram com o decorrer do tempo. Barcelos (2001, 2004) divide a pesquisa sobre crenças de aprendizagem de LE em três momentos distintos. Segundo a autora, os trabalhos de Horwitz (1987, 1988) iniciam o primeiro momento da pesquisa de crenças, marcado pela utilização de uma abordagem normativa. Nessa fase, a preocupação maior era de classificar as crenças e havia um distanciamento entre o aluno ideal e o aluno real, sendo este último detentor de crenças consideradas errôneas e nocivas à aprendizagem.

A partir da publicação de trabalhos como os de Wenden (1986, 1987), passou-se a relacionar os estudos de crenças com o de estratégias de aprendizagem. A autora utiliza o termo conhecimento metacognitivo, referindo-se a crenças. Essa abordagem, intitulada metacognitiva (Barcelos, *op. cit*), apresenta caráter prescritivo; há uma preocupação em identificar crenças e estratégias de alunos bem sucedidos. Os pesquisadores defendem que crenças errôneas levariam a estratégias inadequadas. Há, ainda, uma preocupação com a taxonomia das crenças, e estas não são investigadas de forma contextualizada. O objetivo é treinar e moldar o aluno conforme ideologias que julgam as crenças como certas ou erradas, melhores ou piores para o aluno.

Barcelos (2004) destaca, ainda, um terceiro momento nas investigações sobre crenças. Uma nova abordagem, a contextual, enriquece a pesquisa sobre crenças introduzindo novas propostas metodológicas. Fatores como contexto, identidade, metáforas, experiências, meio social, discurso e ação passam a ser elementos integrantes da pesquisa.

O estudo de crenças de aprendizagem de línguas passa a ser relacionado com teóricos como Vygotsky, Bakhtin ou Dewey, e passam a ser vistas como um ente dinâmico.

A diferença é visível quando colocamos lado a lado a definição de crenças (conhecimento metacognitivo) de Wenden (1986: 163³³), e de Kalaja (1995:196. ³⁴), que propõe uma abordagem discursiva para a investigação das crenças:

Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas.

Wenden (1986a).

As crenças dos alunos (ou conhecimento metacognitivo) sobre aquisição de L2 podem ser vistas como socialmente construídas, emergindo da interação com os outros, e, portanto seriam basicamente não-cognitivas e sociais por natureza. (...) Elas podem variar de um aluno para outro. Mas o mais importante é que também podem variar de contexto para contexto e mesmo dentro de um e do mesmo contexto. Portanto, os alunos poderiam modificar suas crenças com o tempo, e poderiam até apresentar visões conflitantes sobre aspectos da aquisição de L2.

Kalaja (1995).

Em um primeiro momento, Wenden (*op.cit.*) apresenta as crenças como estáveis. Todavia, Kalaja (*op. cit*) ressalta que as crenças são socialmente construídas. A autora destaca, também, a possibilidade de variação das crenças conforme o contexto. Esse seria o argumento principal para justificar o estudo das crenças levando em consideração o contexto educacional em que essas crenças emergem. Tal contextualização teria como objetivo a compreensão das crenças não como algo errôneo que deva ser modificado, mas como um fator relacionado a outros no processo de aquisição de uma língua. A tabela 03 mostra um panorama dos três momentos da pesquisa sobre crenças, incluindo as suas principais características:

³³ Do original: “*The stable, storable although sometimes incorrect knowledge that learners have acquired about language, learning and the learning process; also referred to as knowledge or concepts about language learning or learner beliefs.*” WENDEN (1986a: 163).

³⁴ Do original: “*Students’ beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA could be seen as socially constructed, emerging from interaction with others, and therefore they would basically be non-cognitive and social in nature. (...) They could vary from one student to another. But more importantly, they could also vary from context to context. Thus, it would be possible for students to change their beliefs over time, and even on one and the same occasion they might offer conflicting views on aspects of SLA.*” KALAJA (1995: 196).

Tabela 03 – Evolução da pesquisa sobre crenças de aprendizagem de línguas (adaptada de Barcelos, 2004)

Abordagem de pesquisa	Principais características
Normativa - princípios Horwitz (1985)	Questionários fechados Abstrações sobre crenças Visão sempre negativa das crenças dos alunos Distanciamento entre o aprendiz “ideal” e o aprendiz “real” (repleto de crenças que dificultariam a aprendizagem)
Metacognitiva Wenden (1986, 1987)	Aproximação entre crenças e treinamento de estratégias “crenças consideradas errôneas levariam a estratégias inadequadas”. Crenças descontextualizadas Noção prescritiva (certo e errado) para crenças e estratégias O aluno é treinado e moldado conforme ideologias que consideram que haja crenças melhores ou piores para o aluno.
Contextual Benson & Lor (1999), Nunan (2000), White (1999), Barcelos (2000)	Pluralidade metodológica (etnografia, fenomenografia, etc.) Diferentes visões sobre a abordagem da pesquisa Uso de teorias sociais, históricas e culturais Inclusão de fatores como: contexto, identidade, metáforas Relação crenças – experiências – meio social Relação crenças – discurso – ação Visão das crenças como um ente dinâmico Relação com teóricos Vygotsky (Alanen, 2000; Miccoli, 1997, 2004); Bakhtin (Dufva, 2000) Dewey (Barcelos, 2000).

Ainda que de forma resumida, os tópicos da tabela acima deixam clara a mudança gradual das bases da pesquisa sobre crenças para princípios e busca de dados qualitativos e a crescente importância dada ao aspecto contextual da investigação. Um maior número de procedimentos também oferece melhor validação das pesquisas, pois um instrumento ajuda a complementar ou esclarecer as informações de outro (Sakui & Gaies, 1999).

Sob esse prisma, há muito a pesquisa sobre crenças não se limita mais à mera taxonomia. O foco volta-se para o estudo das crenças como fenômeno cognitivo e social (Barcelos, 2000), considerando-se, como se pôde observar, a importância das relações entre crenças e experiências de aprendizagem.

Diante dessas considerações, foi adotada, neste estudo, a abordagem contextual, por adequar-se melhor às perguntas de pesquisa e aos objetivos propostos. Assim, apresento a seguir, o contexto escolar em que ocorreu a coleta de dados, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta e análise.

2.3 Contexto escolar da pesquisa

Os Centros Interescolares de Línguas (CIL) compõem um projeto que atende alunos da rede pública de ensino e uma porcentagem de alunos da comunidade (10% a 15%) com cursos de língua estrangeira moderna em inglês, francês ou espanhol em oito escolas localizadas em diferentes regiões do Distrito Federal. O curso tem seis anos de duração, com um ano extra para alunos que ingressem na 5ª ou 6ª série do ensino fundamental (ciclo juvenil). Há um número reduzido de alunos por sala, vinte em média, admitindo o máximo de 25 por turma³⁵, com uma carga horária de três horas semanais para os ciclos juvenil, básico e intermediário e quatro horas e meia para o ciclo avançado, divididos em semestres de aproximadamente 40 aulas.

As escolas adotam como livros didáticos o livro *Connect 1* para o ciclo juvenil, os quatro livros da série *New Interchange* para os ciclos básico e intermediário e os dois livros da série *Passages* para o nível avançado. Além disso, os professores contam com um acervo de exercícios suplementares arquivados na coordenação, salas ambientes equipadas com aparelho de som portátil, televisão e vídeo-cassete, laboratórios de línguas, biblioteca e teleclasse. Os CIL afirmam utilizar a abordagem comunicativa e orientam seus professores a utilizar a LE em sala o máximo possível e incentivar seus alunos a fazer o mesmo. O uso da L1 durante as aulas não é proibido, porém, não é estimulado. O objetivo do projeto é desenvolver as quatro habilidades da língua: ouvir, falar, ler e escrever.

O CIL pesquisado tem aproximadamente cinco mil alunos, divididos nos três turnos; há 15 salas de aula no total, sendo nove de inglês, quatro de espanhol e duas de francês. Os professores do diurno têm de seis a sete turmas por semestre, enquanto os do noturno têm quatro. A escola enfrenta problemas como a dificuldade para melhorar e manter a estrutura e materiais de apoio da escola, dificuldade para que alunos de baixa renda adquiram o livro didático, dificuldade em cobrir eventuais carências de professores e dificuldades pedagógicas geradas por fatores como estratégia de matrícula e critérios de avaliação. O total de vinte e cinco alunos em sala dificulta o trabalho quando o

³⁵ No semestre em que a pesquisa foi realizada, houve uma modificação na estratégia de matrícula dos CIL e o número máximo de alunos por turma subiu de 22 para 25.

desenvolvimento da oralidade do aprendiz é um dos objetivos centrais da escola. Além disso, fatores como a baixa média para aprovação (50% de aproveitamento nas avaliações), e a possibilidade de cursar dependência leva os alunos a encararem a própria aprendizagem com displicência.

A escola também enfrenta problemas com evasão escolar e repetência, principalmente nos ciclos juvenil e básico. Apesar de a quantidade de formandos haver aumentado significativamente nos últimos anos, a porcentagem de alunos que concluem o curso de inglês após seis anos ainda é tímida. No 1º semestre de 2001 existiam na escola 41 turmas de básico 1 de inglês, com 823 alunos matriculados. No 1º semestre de 2006, quando foi realizada a pesquisa, havia 3 turmas de avançado 2, nas quais 52 prováveis formandos do 2º semestre de 2006 estavam matriculados.³⁶

No 1º semestre de 2006, 1352 novos alunos foram matriculados nos níveis juvenil 1 (706) e básico 1 (646). Entre os alunos do nível juvenil 1, houve cerca de 70% de aprovação, 17% de repetência e 13% dos alunos abandonaram o curso. Estes números são bastante divergentes dos que foram fornecidos para o básico 1. Há registros mínimos de desistência se comparados aos do ciclo juvenil (4%), entretanto, a porcentagem de repetência é extremamente superior (40%). O sistema de informática da secretaria não estava em condições de fornecer detalhes em números, mas foi informada a alta incidência de poli repetência entre estes alunos. Para os fins desta pesquisa, não foram incluídos os alunos do ciclo juvenil porque este só foi incluído no CIL pesquisado a partir de 2004, não havendo, por enquanto, formandos que já tenham passado pelo ciclo juvenil.

Atualmente, a escola atende três centros de ensino fundamental (CEF), onde os alunos estudam LE no CIL em turno inverso ao das aulas. Após concluir o ensino fundamental, os alunos são encaminhados em turmas fechadas a dois centros de ensino médio (CEM) e podem permanecer como tributários até o final do ensino médio, desde que não se transfiram para turmas de alunos não tributários³⁷. Os alunos portadores de

³⁶ Dados gentilmente fornecidos pela secretaria da escola pesquisada.

³⁷ A Secretaria de Educação do DF define como alunos tributários todos aqueles que estudam Língua Estrangeira Moderna nos CIL, não são atendidos com aulas de LEM em suas escolas de origem e têm de obter média anual no CIL como pré-requisito para a aprovação no ano letivo.

deficiência auditiva (DA) e aqueles matriculados no projeto aceleração³⁸ recebem atendimento na escola de origem. Há na escola pesquisada uma grande concentração de alunos nos turnos vespertino e noturno. No caso do turno vespertino, isso se deve à alocação dos alunos tributários em suas escolas de origem; a maior parte deles está matriculado no turno matutino. Apenas sete das nove salas de inglês funcionam no turno noturno, esse fator somado à entrada de muitos destes alunos no mercado de trabalho explicam a maior lotação das salas.

2.4 Informantes

Participaram da pesquisa vinte alunos cursando o antepenúltimo ou penúltimo semestre de curso. As idades variam entre 17 e 47 anos, porém, a maioria encontra-se na média entre 20 e 30 anos. Apesar de haver alunos que se inscreveram no CIL cursando o nível fundamental, nenhum deles passou pelo ciclo juvenil, inexistente na época em que iniciaram o curso. A escolaridade dos participantes varia do nível médio completo àqueles que estão concluindo cursos de pós-graduação em diferentes áreas. A maioria está cursando a graduação. Destes, 70% já estão inseridos no mercado de trabalho e 30% possuíam experiência como professores de inglês em cursos livres ou no ensino regular em outros estados, 25% destes afirmaram estar cursando letras ou algum outro curso de aperfeiçoamento de professores de LE. Dos 20 entrevistados, 12 estudavam no turno matutino, os demais, no turno noturno. Apenas quatro estavam no antepenúltimo semestre (avançado 1) e os demais cursavam o penúltimo (avançado 2). A pesquisa foi divulgada e os alunos se prontificaram voluntariamente a responder os instrumentos. O único critério restritivo foi buscar alunos que já houvessem concluído o quarto ano do curso de inglês. Os alunos do turno vespertino não foram procurados devido ao número muito restrito de alunos que cumprissem esse pré-requisito.

³⁸ Trata-se de um projeto da Secretaria de Educação no qual alunos fora da faixa de idade para cursar o ensino fundamental (até 14 anos) podem adiantar seus estudos cursando o conteúdo de duas séries no mesmo ano letivo.

Após apresentar os informantes da pesquisa, apresento os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, bem como algumas considerações sobre os motivos que me levaram à escolha desses instrumentos, com base na literatura existente sobre metodologia de pesquisa em educação (Cohen & Manion, 1985) e em ensino e aprendizagem de línguas (Nunan, 1997; Vieira-Abrahão, 2006).

2.5 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta dos dados, foram utilizados três instrumentos: questionário escrito predominantemente com questões abertas, entrevista semi-estruturada e relato de experiências. A variedade de instrumentos utilizados empresta validade e credibilidade à pesquisa e possibilita a triangulação dos dados, na qual as respostas obtidas em um instrumento servem para confirmar as de outro. Cohen e Manion (1985:254) ressaltam o risco que se corre ao utilizar um número insuficiente de instrumentos, ao afirmar que:

(...) como os métodos de pesquisa agem como filtros através dos quais o ambiente é experimentado de forma seletiva, eles nunca são ateóricos ou neutros ao representar o mundo da experiência. A confiança exclusiva em um método, portanto, pode enviesar ou distorcer o retrato que o pesquisador faz de uma parcela específica da realidade que investiga.³⁹

Sobre a importância da triangulação dos dados, os autores também afirmam que a triangulação é apropriada quando se busca uma visão mais holística dos resultados na área educacional, bem como na elucidação de fenômenos complexos, e apontam o estudo de caso como exemplos de tais fenômenos. Woods (2003) também ressalta que o uso de um único instrumento deixa a pesquisa limitada e dificulta a verificação da validade dos dados. Levando isto em consideração, descrevo os instrumentos aplicados nesta pesquisa.

³⁹ Do original: “(...) as research methods act as filters through which the environment is selectively experienced, they are never atheoretical or neutral in representing the world of experience. Exclusive reliance on one method, therefore, may bias or distort the researcher’s picture of the particular slice of reality he is investigating.” COHEN e MANION(1985:254).

2.5.1 Questionário escrito (QE – Anexo A)

Um questionário escrito composto de 11 questões foi respondido pelos alunos. O tipo de dados desejados, com cada pergunta, segue o roteiro esquematizado na tabela abaixo:

Tabela 04 - Perguntas do questionário escrito e os temas nelas abordados

Questão	Temática da pergunta/ tipo de dado
01	Experiência de aprendizagem – dados cronológicos
02	Experiência anterior de aprendizagem; como ela é vista; crenças correlatas.
03	Motivação inicial para estudo da LE.
04	Crenças sobre habilidades (escrita/oralidade) e auto-imagem.
05	Crenças sobre habilidades (escrita/oralidade) e auto-imagem.
06	Crenças sobre habilidades (facilidade/dificuldade).
07	Experiência com outras LE; relação com experiências com o inglês.
08	Crenças sobre o que influencia a aprendizagem de inglês.
09	Crenças sobre como deve ser o processo ensino/aprendizagem de LE.
10	Crenças sobre a própria experiência de aprendizagem de inglês.
11	Crenças sobre a relação experiência – auto-imagem – auto-avaliação.

Este tipo de instrumento foi escolhido considerando as vantagens a ele atribuídas pela literatura. Nunan (1997:143) coloca como vantagem do questionário escrito o fato de que ele “possibilita coletar dados em campo, e os dados em si ficam mais bem disponibilizados à quantificação do que em dados discursivos.”⁴⁰. Mais adiante, porém, o autor adverte que é preciso cuidado para elaborar um questionário válido, e que os questionários com itens abertos costumam fornecer informações mais úteis. Por esta razão, optei por questionário escrito com alguns itens fechados, mas com a maior parte dos itens

⁴⁰ Do original: “It enables the researcher to collect data in field settings, and the data themselves are more amenable to quantification than discursive data” NUNAN (1997:143).

abertos, a fim de colher dados mais úteis e de maior validade para a pesquisa. Vieira-Abrahão (2006) também destaca pontos positivos e advertências importantes sobre a utilização do questionário. A autora (*op. cit.*: 221) afirma que:

O conhecimento que se necessita é controlado por perguntas, o que garante precisão e clareza; os questionários podem ser utilizados em pequena e grande escala; os dados podem ser coletados em diferentes momentos; e os questionários permitem respostas em diferentes locais.

Sobre o uso de questões abertas, Vieira-Abrahão (2006: 222) afirma que estas “têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados”. A mesma autora adverte, porém, que é necessário tempo e cuidado para a elaboração de um bom questionário, levando em consideração o uso de vocabulário breve e acessível aos informantes e que a análise dos dados oriundos destas respostas requer um tratamento mais sofisticado.

Apesar da predominância de itens abertos, eram necessários outros instrumentos para confirmar ou refutar as afirmações contidas no questionário como parte do sistema de crenças dos informantes. Com este fim, foram utilizados uma entrevista semi-estruturada e um relato de experiências que descrevo a seguir com mais detalhes.

2.5.2 Entrevista semi-estruturada (Anexo B)

Nunan (1997:149) afirma que:

Em uma entrevista semi-estruturada, o entrevistador tem uma idéia geral de onde quer que a entrevista chegue, e o que deve emergir dela, mas não introduz uma lista de perguntas prontas. Em vez de perguntas, tópicos e temas determinam o rumo da entrevista.⁴¹

Ao descrever as características de uma entrevista semi-estruturada, Vieira-Abrahão (2006:223) aponta que:

⁴¹ Do original: “*In a semi-structured interview, the interviewer has a general idea of where he or she wants the interview to go, and what should come out of it, but does not enter the interview with a list of predetermined questions. Topics and issues rather than questions determine the course of the interview.*” NUNAN (1997:149).

As entrevistas semi-estruturadas (...) são caracterizadas por uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade.(...) Essas questões ou direções gerais são utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas ou tópicos não previstos pelo entrevistador. É um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais.

A entrevista semi-estruturada é, portanto, extremamente útil por servir para promover um clima de informalidade que dissipa o constrangimento e a distância inicial entre pesquisador e informante. Por outro lado, é organizada o bastante para evitar que um pesquisador menos experiente perca seu foco na busca dos dados que respondam às perguntas de pesquisa.

Este tipo de entrevista contém questões abertas que, segundo Cohen e Manion (*op. cit*), são flexíveis, permitem ao entrevistador aprofundar-se se julgar necessário, incentivam a cooperação entre pesquisador e informantes e permitem uma avaliação mais verdadeira daquilo em que o informante acredita. Além disso, podem levar a respostas inesperadas e sugerir relações e hipóteses não cogitadas anteriormente.

Sakui & Gaies (1999) ressaltam que o uso da entrevista é importante para evitar interpretação errônea dos dados do questionário. Além disso a flexibilidade da entrevista semi-estruturada reduz a ansiedade do entrevistado, gerando dados mais confiáveis. Este tipo de entrevista proporciona maior exposição do informante, que se vê mais a vontade, trata-se de uma conversa em vez de um interrogatório.

A entrevista desenvolvida teve como objetivo principal confirmar dados obtidos no questionário e no relato de experiências, composta de nove perguntas básicas relacionadas à experiência do aluno com a LE, a suas crenças sobre o que é aprendizagem de uma LE e como esta mesma LE deve ser ensinada e a como este aluno vê suas experiências, que impressões tem dessas experiências e de si mesmo enquanto aprendiz.

2.5.3 Relato de experiências (RE – Anexo C)

As narrativas, ou relatos de experiências perfazem instrumento de coleta relativamente recente em relação aos demais no campo da pesquisa científica. Vieira-

Abrahão (2006:224) denomina esses instrumentos de auto-relatos, que define como “relatos orais ou escritos de experiências pessoais”. A autora apresenta outros termos da literatura para defini-los: histórias de vida, narrativas, biografias e auto-biografias. É oferecido um roteiro básico, entretanto, o informante tem liberdade para escolher que experiências relatar. Em se tratando de pesquisa na qual a experiência de aprendizagem é um dos temas centrais, este instrumento não poderia ser deixado de lado e aparece como uma rica fonte de dados.

Os alunos foram orientados a descrever sua experiência de aprendizagem de LE, podendo também narrar situações externas ao ambiente escolar. O relato de experiência surge como instrumento essencial à pesquisa, por prestar-se diretamente à identificação das experiências de aprendizagem do aluno e ao objetivo de “garantir a presença da própria voz dos sujeitos na maior extensão possível”⁴². (Dufva, *op.cit.*, p. 133)

Sobre os benefícios do uso da pesquisa narrativa e de suas variantes, Telles (2002: 18) ressalta que estas:

Não só nos propiciam a construção de representações da prática pedagógica do professor de línguas, como também têm o potencial de apresentar a própria experiência de vida dos professores nas suas mais variadas formas, através de narrativas historiadas ou estórias sobre as experiências docentes.

Alguns estudos no Brasil utilizaram o relato de experiências para investigação de experiências de professores ou futuros professores (Telles, *op. cit.*; Vieira-Abrahão, 2004). Minha proposta neste estudo é utilizar este instrumento para levantar as experiências de aprendizagem dos informantes e inferir sua relação com as crenças desses mesmos informantes.

2.6 Procedimentos de coleta e análise dos dados

⁴² Do original: “*To ensure the presence of the subject’s own voice to the highest extent possible.*” DUFVA (2003:133).

Nisbet e Watt (apud Lüdke e André, *op. cit*)⁴³ apontam três fases para o desenvolvimento do estudo de caso: uma exploratória com exame da literatura e pilotagem de instrumentos, outra de coleta sistemática de dados e, finalmente, a análise e interpretação desses mesmos dados. O estudo de caso narrado aqui não é exceção a esta regra. Nas subseções seguintes, apresento os procedimentos adotados na coleta e análise dos dados.

2.6.1 Procedimentos para a coleta de dados

Em um primeiro momento da pesquisa, sustentei o propósito de realizar uma observação participativa por meio de um projeto extra-classe: uma oficina de teatro a ser aplicada utilizando a língua inglesa como instrumento de comunicação. No entanto, o projeto não pôde ser levado adiante devido à pouca quantidade de alunos com disponibilidade de tempo para o projeto: apenas cinco alunos, quando a previsão era receber vinte. A tentativa, porém, possibilitou a pilotagem de um questionário que revelou crenças dos alunos que se inscreveram, em especial com relação à oralidade em LE.

A partir dessa pilotagem, procedeu-se a elaboração dos instrumentos empregados para identificar as crenças e experiências dos alunos informantes deste estudo. Os instrumentos foram: um questionário predominantemente composto de questões abertas, uma entrevista semi-estruturada e um relato escrito de experiências. Em primeiro lugar, os alunos preencheram o questionário, com perguntas sobre ensino e aprendizagem de inglês. Após as aulas, cada aluno teve de 20 a 30 minutos para responder as perguntas do questionário. Em seguida, esclareci dúvidas relacionadas ao preenchimento do relato de experiência e permiti aos informantes que os redigissem em casa e me devolvessem na semana seguinte.

Em momento posterior, agendei entrevistas individuais com os alunos, buscando esclarecer, confirmar ou complementar aquilo que eles informaram nos questionários. Não havia, nos instrumentos, itens nos quais os informantes deveriam julgar afirmações como verdadeiras ou falsas, nem em escala Likert. Considerando as críticas de Woods (2003:

⁴³ NISBET, J. e WATT, J. *Case Study*. Readguide 26: Guides in Educational Research. University of Nottingham School of Education, 1978.

203) a tais métodos, busquei possibilitar que as crenças emergissem dos dados. Os instrumentos foram aplicados entre maio e julho de 2006.

Ao descrever os procedimentos da coleta de dados, é imprescindível ressaltar a importância da ética na pesquisa. Soltis (1990) subdivide a pesquisa qualitativa em quatro propostas: descrição, avaliação, intervenção e crítica, e levanta questões éticas relacionadas a cada proposta. A ausência de neutralidade na descrição, que depende do arcabouço cultural e teórico do pesquisador; o perigo dos extremos positivo e negativo na avaliação, que podem torná-la mal vista ou insípida; os limites do pesquisador e de sua autoridade na hora de intervir em uma determinada realidade ou mesmo julgar suas características. Todos estes fatores podem representar armadilhas para o pesquisador, de quem se requer atenção, tato, e principalmente respeito aos informantes. Como destaca Celani (2005:107), “É preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente.”.

Sendo assim, solicitei a todos os participantes que assinassem um termo (Anexo G) declarando sua participação voluntária na pesquisa, e todos os nomes foram substituídos por pseudônimos escolhidos pelos próprios informantes ao preencher seu questionário ou no momento da entrevista. Para meu controle pessoal, e para facilitar a triangulação dos dados, tomei nota de todos os pseudônimos e os orientei a manter o mesmo pseudônimo em todos os instrumentos.

2.6.2 Procedimentos para a análise dos dados

Ao descrever a interpretação dos dados em uma pesquisa de cunho qualitativo, Franco (2001: 219) aponta que:

(...) a interpretação dos dados se dá “em contexto”, ou seja, mediante o desvendamento das condições objetivas da existência social, a qual, diferenciando os homens (com base em suas particulares condições de subsistência), concomitantemente, os homogeniza como seres históricos. Seres históricos – aqui entendidos como produtos de circunstâncias determinadas e, ao mesmo tempo, produtores dessa mesma história que se concretiza na prática social, via pensamento-linguagem e ação – que se deixam impulsionar por necessidades biopsicológicas, que se orientam a um fim e que se expressam no conjunto socialmente elaborado das representações sociais.

Seliger e Shohamy (1989) destacam que os dados podem incluir comportamentos observáveis, sentenças específicas proferidas por alunos ou opiniões dos sujeitos. Neste estudo, as crenças serão inferidas a partir da utilização de fontes múltiplas de coleta de dados como entrevistas, questionários abertos e relato de experiências, possibilitando a triangulação dos dados (Allwright & Bailey, 1991), considerando-se o contexto em que essas crenças estão inseridas (Barcelos, 2000).

Na tabulação dos dados obtidos através dos diferentes instrumentos, as respostas dos informantes foram agrupadas em categorias (Nunan, 1997). As entrevistas foram transcritas conforme as convenções para a transcrição (p. xi). Foram elaboradas tabelas contendo informações sobre o perfil dos informantes e a classificação das experiências de aprendizagem, tomando por base a classificação de Miccoli (1997, 2004), bem como um corpus geral com as crenças que emergiram durante a pesquisa. Em seguida, os dados foram analisados considerando os elementos contextuais e comparando as respostas obtidas nos diferentes instrumentos (Barcelos, 2000), sendo a literatura na área novamente observada, com o objetivo de focar a análise.

Após discutir os parâmetros metodológicos deste estudo e descrever seu contexto, seus instrumentos de coleta e procedimentos para análise dos dados, apresento, no capítulo seguinte, a análise dos resultados obtidos.

Capítulo 3 – Discussão e análise de dados

Este capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, apresento o perfil dos informantes deste estudo. Em seguida, apresento e discuto as crenças dos alunos que emergiram dos dados, seguidas das experiências de aprendizagem que estes expressaram espontaneamente ao responder os instrumentos. Na última seção, busco enumerar possíveis relações entre as crenças que emergiram e as experiências de aprendizagem mencionadas.

É interessante ressaltar, porém, que, embora a discussão e análise dos dados levantados neste estudo tenha sido organizada em três partes distintas, discutindo separadamente as crenças e as experiências de aprendizagem para, depois, discorrer sobre as relações entre ambas, a discussão dos dados relativos às crenças parece já apontar relações entre as crenças e experiências. Isso sugere uma estreita relação entre crenças e experiências, ecoando resultados de estudos anteriores (Cunha, 1998; Barcelos, 2000).

3.1 O perfil dos informantes

Vinte alunos responderam aos três instrumentos de coleta: um questionário com questões predominantemente abertas (anexo A), entrevista semi-estruturada (anexo B) e relato de experiências (anexo C)⁴⁴. Desses, dezesseis estavam cursando o nível avançado 2 (iniciando o sexto ano de curso) e os outros estavam cursando o avançado 1 (concluindo o quinto ano de curso). Dentre o grande grupo que cursava o sexto ano, doze estavam matriculados no turno matutino. Todos os demais informantes estudavam no turno noturno. A faixa etária dos participantes é bastante diversificada: 45% têm entre 16 e 20 anos, 30% de 21 a 30 anos e os outros 25% são adultos entre 36 e 47 anos.

A maioria foi admitida no CIL através de sorteio de vagas (40%). Entre os demais, 25% entraram na escola como alunos tributários, 20% por prova de nivelamento e os outros 15% por diferentes formas de ingresso que existiam nos anos anteriores. Quando a procura por vagas no CIL não era tão massiva, os alunos interessados da Rede Pública de ensino ou

⁴⁴ Foram anexados ao trabalho apenas um exemplo de QE (Anexo D), um de entrevista (Anexo E) e um de RE (Anexo F). Os dados foram organizados em CD ROM e encontram-se disponíveis para análise.

da comunidade compareciam e efetuavam matrícula diretamente, sem necessidade de sorteio. Em anos anteriores, funcionários da escola também tinham direito a uma vaga por ano, em qualquer idioma. Os 15% dos informantes da pesquisa mencionados acima estão enquadrados em uma dessas formas de matrícula.

No que diz respeito ao nível de escolaridade, os informantes têm graus de formação bastante heterogêneos, porém a escolaridade mínima é de alunos concluindo o ensino médio (10% dos entrevistados). A maior parte está cursando o ensino superior (55%), com os 35% restantes divididos entre ensino médio completo (10%), superior completo (10%), e pós-graduação (15%). Quatro informantes são professores de inglês em serviço (20%) e cinco haviam concluído ou estavam concluindo algum curso na área de Letras ou Linguística Aplicada. Os demais alunos com nível superior completo ou incompleto vêm de diferentes cursos: direito, química, turismo, ciências contábeis, economia, biologia, sistemas de informação, matemática, engenharia de computação e administração.

Apresento, a seguir, uma tabela com informações básicas do perfil de cada informante:

Tabela n. 05 – Perfil dos informantes

Informante	S	Idade	Grau de escolaridade	Experiência anterior LI	Exp. c/outras LE	Ocupação
1.Maria O	F	18	SI (direito)	EPU	N	Não informou
2.Ely	F	27	SC (letras)	EPU, CL	N	Professora
3.Libélula	F	26	EMC.	EPA	E	Vendedora
4.Murilo	M	16	SI (engenharia da computação)		N	Estudante
5.Beatriz	F	22	SI (letras)	EPU, CL	E	Professora
6.Kelly	F	47	PGC (metodologia de ens. de Inglês) SC(pedagogia)	EPU, CL	F	Professora
7.Maria	F	27	PGI (LA) SC (letras)	EPU, CL	N	Professora
8.Fernando	M	36	SC (ciências)	EPU	N	Analista de

			contábeis)			controle int
9. Antônia	F	47	PGI (gestão ambiental) SC (economia)	EPU, CL	F	Auxiliar de educação (secretaria)
10. Isadora	F	16	EMI	EPU	N	Estudante
11. Talita	F	17	EMI	EPA	N	Funcionária DETRAN
12. Celeste	F	46	EMC	EPU	E / F	Bancária
13. Lúcia	F	40	SI (letras)	EPU	E	Auxiliar de portaria
14. Pedro José	M	19	SI (sistemas de informação)	EPU	N	Estudante
15. Vibeke	F	17	SI (administração)	EPU	N	estudante
16. Augusto	M	22	SI (sistemas de informação)	EPU	N	Estudante
17. Sidney Magal	M	19	SI (matemática)	EPA	NI	Professor
18. Sabuaca	M	30	SI (química)	EPU	N	Funcionário EMBRAPA
19. Fernanda	F	19	SI (biologia)	EPU	E	Estudante
20. José	M	17	SI (turismo)	EPU	E	Estudante

Legendas:

Sexo: M = masculino, F = feminino

Grau de escolaridade: EMI = Ensino médio incompleto, EMC = Ensino Médio Completo, SI= Ensino superior incompleto, SC = Ensino superior completo, PGI= pós-graduação incompleta, PGC = pós-graduação completa

Experiência anterior em LI: EPU = Escola pública, EPA = Escola Particular, CL= Cursos Livres, N= nenhuma.

Experiência com outras LE: E= espanhol, F= francês, N= nenhuma, NI= LE não informada.

A tabela acima, além de sistematizar e resumir parte das informações que forneci nesta seção, apresenta mais alguns detalhes a respeito da população pesquisada. Também optei por incluí-la porque alguns informantes têm pseudônimos parecidos (Maria O e Maria, Pedro José e José). Acredito que a visualização do perfil, mostrando diferenças significativas entre os dados pessoais dos entrevistados, evitará confusões.

3.2 As crenças dos alunos

Os informantes apresentaram diversas crenças a respeito do ensino e aprendizagem de LE. Optei por separá-las em alguns grupos de crenças que considero correlatas. Entretanto, não pretendo propor, aqui, uma taxonomia para as crenças, visto que o foco deste estudo é a identificação das crenças e a busca de eventuais relações destas com as experiências de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, dividi as crenças identificadas nos seguintes grupos: crenças sobre a natureza da língua, leitura, escrita e oralidade; crenças sobre aprendizagem e a aula de inglês; crenças sobre a auto-imagem e as experiências de aprendizagem. Nesta seção, procuro não só mencioná-las, mas analisá-las à luz da literatura sobre crenças mencionada no capítulo 1.

3.2.1 Crenças sobre a natureza da língua, leitura, escrita e oralidade

Este grupo inclui crenças ou aglomerados de crenças⁴⁵ que dizem respeito a como os alunos vêem a LE e a como entendem aspectos da escrita e da oralidade. Os informantes registraram uma forte crença na dificuldade maior para desenvolver aspectos da oralidade, apresentando uma série de razões para tanto. Em contrapartida, foi apontada uma relativa facilidade para leitura e escrita. Além disso, foram identificadas diferentes crenças relacionadas ao que seria importante aprender em uma LE, incluindo três elementos diferentes: vocabulário, gramática e cultura. Foi também identificada a crença de que a língua inglesa é difícil de aprender, por ser muito diferente da língua portuguesa. Em alguns casos, é possível observar que uma crença geralmente emerge relacionada a outras, e é por isso que, assim como Silva (2006), optei por tratá-las enquanto aglomerados. Apresento, a seguir, seis grupos em que, algumas vezes, a razão para que os alunos sustentem uma determinada crença é um grupo de outras subjacentes, conforme descrito a seguir.

⁴⁵ Silva (2006) trabalha, em seu estudo, com o conceito de aglomerados de crenças. O autor define aglomerados de crenças como “conjunto de construtos e idéias ou verdades pessoais interligadas que temos e mantemos de maneira sustentada, estável por um determinado período de tempo” (Silva, 2005:78). O autor também afirma que essas crenças possuem laços coesivos e se apóiam umas nas outras. Levo em consideração, neste estudo, este caráter de coesão e apoio mútuo ao classificar crenças em aglomerados.

Compreensão oral: a habilidade mais difícil

Foi perguntado aos alunos qual habilidade era mais difícil na língua inglesa, e por que (QE, n. 05). Dos vinte entrevistados, 50% afirmaram, em seus questionários, que ouvir era mais difícil, e 35% afirmaram que falar é mais difícil. Os 15% restantes dividiram-se entre um aluno que afirmou não saber, um que citou os dois itens acima (falar e ouvir) e apenas um mencionou escrever como sendo a tarefa mais difícil na LE. Este dado mostra claramente a visão que esses alunos têm de que a oralidade é um aspecto difícil de desenvolver. Entretanto, mais importantes do que os números apresentados são as respostas sobre as razões pelas quais os informantes consideram ouvir e falar tão difícil.

Entre as causas apontadas para a dificuldade em ouvir, predominaram argumentos relacionados à diferença entre o inglês e o português, L1 dos participantes, bem como a velocidade com que a língua é falada, sotaque e gírias.

Alguns sugeriram que deveria haver mais exercícios de compreensão auditiva e que a dificuldade estava relacionada à pouca frequência de exercícios de compreensão auditiva durante o curso. Tomamos por exemplo a entrevista de um dos alunos (Murilo⁴⁶) conforme trecho transcrito a seguir:

- [1] “M: Hã.. eu gosto bastante do *listening*, que é.. o que é mais difícil aí é o que mais vai aprimorando, né? Aí vai melhorando cada vez mais, fica melhor.”
 P: “Hum..., e o que você acha que um professor devia desenvolver em sala de aula? Pra que lado ele devia dar mais ênfase?”
 M: “Hã..Ah, aqui no CILG mesmo assim, gramática é... todo mundo que sai, sai, muito bem, né? Assim, a aula de gramática é muito boa, agora o *listening* é o que o pessoal, o que mais pega mesmo.”
 P: “É isso que você acha então que tinha que dar mais ênfase...”
 M: [“que tinha que dar mais ênfase.”]
 P: “Pro *listening*, né?”
 M: “Isso.” (entrevista 04 – Murilo)⁴⁷

⁴⁶ Todos os nomes de entrevistados são fictícios e foram escolhidos pelos próprios informantes para preservar sua identidade.

⁴⁷ Os excertos retirados dos instrumentos apresentados neste capítulo não foram editados. Portanto, eventuais desvios lingüísticos foram mantidos.

Outra aluna (Antônia) deixou emergir sua crença sobre a necessidade de exposição ao sotaque de falantes nativos. Em seu questionário, justificou a dificuldade de ouvir citando “falta de hábito de ouvir estrangeiros”. Nessa resposta, julgo estar implícita a necessidade que os alunos sentem de utilizar a língua para comunicar-se. Isso pressupõe entender e fazer-se entendido. E os alunos entrevistados sentem que isso atrapalha seu desempenho na língua como um todo. Tomo como exemplo a justificativa de outra entrevistada (Libélula) para a dificuldade em ouvir:

[2] “A dicção, os regionalismos, expressões tão divergentes são para mim a causa da minha dificuldade em entender o que ouço em inglês. **E por ser um fator importante na aprendizagem da língua inglesa, não entender o que ouço prejudica todo o mais.**”⁴⁸ (QE, n. 05)⁴⁹

Devido à experiência que já acumularam na aprendizagem da língua, os alunos percebem a interdependência das habilidades e sentem necessidade de aprimorar aquelas nas quais se sentem menos proficientes ou menos seguros. O interesse em aprimorar aspectos da oralidade, tais como a escuta, transparece, por exemplo, em excertos como o que apresento a seguir, da entrevista de um dos informantes (Pedro José):

[3] “PJ: ...Uma brincadeira em inglês, uma musiquinha, às vezes até músicas atuais, mesmo, que a gente aprendia na sala de aula. Diálogo pra completar... isso é uma coisa bem interessante, que eu até indicaria mesmo. Seria uma proposta mesmo, porque isso realmente ajuda e, incentiva também mais o estudante.” (entrevista 14 – Pedro José).

[4] “SM: Eu acho que, deveria trabalhar, por exemplo, algumas vezes que você precisa passar um documentário, de alguma coisa assim, mais em inglês, que tenha mais em..., nas outras línguas né?, documentários, ou então músicas, ou então filmes estudar a língua pra gente pegar fluência da..., no caso na velocidade que- com que os nativos falam, né?” (entrevista 17 – Sidney Magal)

⁴⁸ Grifo da autora.

⁴⁹ Os números que acompanham os excertos de QE (ex. QE, n. 05) correspondem aos das questões no modelo respondido pelos alunos, (Anexo A). As entrevistas foram numeradas em ordem cronológica para facilitar a organização dos dados.

Em sua pesquisa sobre os CIL, Trajano (2005) relata que seus informantes também falam de dificuldades em relação às habilidades. Boa parte deles também destaca que ouvir é a habilidade mais difícil, seguida da fala, e há apenas duas menções a dificuldades na escrita dentro de um universo de dez alunos e nenhuma à leitura. Dessas duas menções, uma é feita em conjunto com a dificuldade de ouvir. Esses alunos também apontam a falta de prática como um motivo para a dificuldade. Entretanto, os informantes de Trajano (*op. cit.*) também depositam em si mesmos parte da responsabilidade, mencionando falta de dedicação, ou que não estudam o suficiente para contornar a dificuldade. No que diz respeito ao contato com falantes nativos ou com o país de origem da língua, as opiniões dos participantes deste estudo e dos de Trajano (2005) são conflitantes.

Ao contrário dos exemplos que citei acima, na pesquisa de Trajano (*op. cit.*) os alunos acreditam que ir para outro país não é o único e decisivo meio para aprender uma LE. Afirmam que instrumentos como a TV, livros e a internet podem ajudar no processo de aquisição de proficiência e que conhecem experiências de outras pessoas que foram morar em países de língua inglesa e não são fluentes. Há, aqui, um exemplo em que experiências de terceiros parecem contribuir para a formação de crenças nos alunos. No contexto do ensino regular, Silva (2003) também aponta, entre os alunos, uma forte crença de que aprender uma LE inclui o uso oral da língua-alvo. No entanto, afirmam que o uso da oralidade é inexistente nas aulas.

Falar também é difícil: o medo de errar e o mito do falante perfeito

Ainda que ouvir seja o grande problema para os alunos entrevistados, muitos deles, apesar de não haverem marcado “falar” na resposta da questão 05 do QE, consideram a expressão oral como um problema. Esse dado emerge quando esses mesmos alunos são questionados sobre quais são suas principais limitações e problemas em seu desempenho em língua inglesa (QE, n. 4). Alguns exemplos seguem abaixo, em trechos de respostas dadas pelos alunos:

[5] “... e às vezes eu fico com medo de falar algumas coisas por medo de errar” (Maria – QE, n. 04)

[6] “A timidez de falar em público e até mesmo com amigos em inglês.” (Vibeke – QE, n. 04)

[7] “Seria conversar, pois o CIL preocupa-se mais com a gramática.” (Talita – QE, n. 04)

Durante as entrevistas, a dificuldade em relação à expressão oral também emergiu em diversos exemplos, conforme excertos a seguir:

[8] P: “O quê que é difícil aprender no inglês?”

T: “Pra mim é justamente a *conversation*, porque.. sei lá, eu acho que às vezes a gente aprende tudo muito certinho, e existem muitas gírias e tal.. Existe também uma palavra que você ta, ela é muito parecida com a outra e você se confunde ali na hora de falar: EU PASSO POR ISSO.” (entrevista 11 – Talita)

[9] V: “Pra mim, falar é muito difícil, porque eu tenho assim, eu sou um pouco tímida, então na hora de falar em público eu fico um pouco retraída. Eu não consigo me expressar muito bem, gaguejo, aí pra mim é mais difícil.” (entrevista 15 – Vibeke)

[10] F: ((em tom mais baixo)) “Eu acho que.. conversação. Conversação é bem mais difícil do que você escrever. Que você escrever ali, ‘cê dá pra tipo.. ‘cê ta escrevendo uma redação dá pra você parar, pra pensar: não, ta errado, esse verbo não é nesse- esse modo. Agora não, ce conversando ali, você tem que, né? ter uma boa fluência e tal, começar a falar. Eu mesmo, assim, não dou conta de falar rápido, eu sei devagar. Pensando, parando, desse jeito.” (entrevista 19 – Fernanda)

Há várias outras respostas de caráter semelhante em diferentes trechos dos instrumentos. Todavia, o que me chamou mais a atenção foi que, juntamente com justificativas como a disparidade entre o inglês e o português, sotaques e gírias, emergiram, nos dados, afirmações sobre a pouca prática da oralidade e o medo de errar. O medo de errar, a timidez e a vergonha de se expor em público aparecem como traços recorrentes das respostas dos alunos sobre suas dificuldades na fala. Estes dois últimos podem perfeitamente ser encarados como traços de personalidade, e não precisam ser vistos como um problema, desde que o aluno aprenda a lidar com a própria ansiedade e o contexto escolar propicie meios para isso, através das experiências sociais coletivas (Miccoli, 1997, 2004). O que impressiona é a presença tão marcante do medo de errar em alunos que estão prestes a concluir um curso de seis anos de LE. As escolas engajadas no projeto dos CIL afirmam que adotam a abordagem comunicativa, mas estes dados revelam a distância entre aquilo que a instituição educacional prega e o que ocorre na prática educacional.

Os alunos de Trajano (2005), ao justificar sua crença de que é mais difícil para os adultos aprender inglês, afirmam que o adulto tem medo de errar e não sabe lidar bem com a exposição ao risco. Os entrevistados de Silva (2003) também apontam o medo de se expor. Há uma situação de entrevista em que o aluno se comunica em inglês com a pesquisadora e ela pergunta por que este não faz o mesmo em sala, com a professora. Ele responde que os colegas riem dos que se expressam em inglês. No artigo de Miccoli (2004), ao falar de experiências negativas, os alunos também apontam o medo do julgamento dos colegas. Nas duas situações, está implícito o medo de errar e o medo de ser considerado “esnobe” pelos demais, de que os outros julguem que eles queiram aparecer mais do que os outros durante a aula.

Apesar da problemática em relação à abordagem dada ao ensino da oralidade, os alunos entrevistados foram unânimes em registrar a superioridade das práticas pedagógicas do projeto em relação àquelas do ensino regular. Este último é alvo de várias críticas por parte dos alunos, reforçando o costume brasileiro de desvalorizar o ensino regular, especialmente na escola pública (Moita Lopes, 1996; Silva, 2003).

Há uma outra crença relacionada à oralidade que considero como fator importante dentre os casos estudados. Alguns dos entrevistados sugerem, em suas respostas aos instrumentos, que a boa pronúncia é aquela do falante nativo e que é preciso ter contato com nativos e viajar para o exterior para aprender inglês de fato. Um dos exemplos mais contundentes é o trecho da entrevista de Libélula, citado abaixo:

[11] “L: E o fato também, eu acredito que o regionalismo também, o nosso sotaque, o nosso regionalismo, nossa cultura, ela é muito diferente também da cultura americana, no caso. É..., e isso também prejudica bastante, então mesmo você aprendendo os termos, a- a parte gramatical e tudo, ainda assim, **não existe uma boa pronúncia, muitas expressões elas ficam aquém porque você não tem uma compreensão geral, então isso dificulta, o bom mesmo é você ter um intercâmbio, alguma coisa final de um curso, seria o ideal se todo mundo pudesse fazer isso.**”⁵⁰ (entrevista 3 – Libélula)

Emergiu entre os informantes um aglomerado de crenças que optei por denominar como o mito do falante perfeito. Barcelos (1995) relata crença semelhante entre

⁵⁰ Grifo da autora.

seus informantes, manifesta em afirmações de que eles teriam um inglês fraco, ou de que era preciso dominar a língua para ser um bom professor de inglês. Este perfil de falante ideal também implica, em alguns casos a crença de que a meta a ser alcançada é a pronúncia do falante nativo (Benson & Lor, 1999; Harrington & Hertel, 2000; Rossi, 2004; Garbuio, 2005) e a de que o melhor ou o único bom lugar para se aprender inglês é o país da língua-alvo. Essa crença tem guarida entre os informantes de Silva (2003, p. 127), que apontam as seguintes motivações como principais para aprender inglês num país da língua alvo:

- a) aprender aqui para não passar vergonha lá;
- b) é uma questão de sobrevivência lá;
- c) para arrumar emprego.

Os informantes deste estudo deixaram essa crença transparecer em vários momentos, em especial durante as entrevistas. Um exemplo estava na entrevista de Celeste, enquanto avaliava seu progresso na aprendizagem de inglês:

[12] C: “...Eu quero desenvolver, quero, é.., ser uma meio brasileira americana⁵¹ ((risos)) e dominar melhor a língua, eu acho que meu domínio ainda não, não está bom, não ta dentro do que eu.. gostaria de ter atingido até aqui.” (entrevista 12 – Celeste)

Celeste afirma, claramente, que sua meta é alcançar um grau que acredita ser de bilingüismo, ao dizer que quer ser uma “meio brasileira americana”. Além disso, fala explicitamente do desejo de “dominar melhor a língua”. Isso implica um padrão de pronúncia que julga não haver obtido ainda. Uma linha de raciocínio semelhante é apresentada nos discursos de outros informantes, conforme excertos a seguir:

[13]F: “... Ainda, ainda tenho muita coisa ainda pra, pra aprender, e..., aos poucos eu acho talvez que eu consiga chegar a um ponto mais adequado de.. de tipo viajar é, em um lugar estrangeiro e..., saber falar, quase como um nativo.” (entrevista 8 – Fernando)

[14] L: “...que a gente também tem essa idéia muito errada de achar que só- só fala bem se for falar quase como um nativo, né? Ainda tem muito essa idéia, e eu ainda tenho, principalmente assim em relação a mim mesma.” (entrevista 13 – Lúcia)

⁵¹ Grifo da autora

Fernando sugere que um ponto adequado de aprendizagem é comunicar-se quase como um nativo. Lúcia, por sua vez, já observa sua crença como não sendo uma verdade absoluta, mas mesmo assim, percebe que esta crença ainda não se modificou. Nesse último caso, é importante ressaltar que Lúcia está entre os informantes que, além de estudar no CIL, são professores em formação. Isso sugere que a mudança de postura em relação às próprias crenças seja oriunda da influência das leituras feitas e aulas durante o curso de Letras, conforme se observa nos trabalhos de Harrington & Hertel (2000) e Araújo (2004).

Escrita: a habilidade mais fácil

Em contraponto às considerações sobre como a oralidade é difícil, 10 dos 20 informantes afirmaram, em suas entrevistas, que a escrita é a habilidade mais fácil de ser desenvolvida em inglês. Cinco alunos afirmaram ter maior facilidade para a leitura, dois para ouvir, um para falar. Os demais não se expressaram explicitamente a respeito, mas seu discurso também sugere maior facilidade com a escrita. Os informantes atribuem essa desenvoltura a uma exposição maior à escrita durante o curso e a fatores como a suposta ausência de um julgamento da produção escrita, ou a estilo cognitivo, conforme excertos a seguir:

[15] P: “E na sua opinião o que é mais fácil?”

E: “Mais, mais fácil é escrever.”

P: “É? Por quê?”

E: “Porque ali você, você estudou aquilo ali, você viu, se você já é acostumado, né, a estudar inglês, então você vai ter facilidade em escrever. [J: hum...] agora na hora de com... porque o listening se você não entendeu você não vai conseguir compreender, agora escrever, você ta vendo ali, dá pra você...” (entrevista 02 – Ely)

[16] MO: “Acho que...,a forma de.. de escrever. É o mais fácil, porque você não tem ninguém ali diretamente te julgando, igual quando você ta falando, e ninguém te... é, esperando resposta igual quando você ta ouvindo.” (entrevista 01 – Maria O)

[17] V: “Acho que escrever. Escrever é mais fácil.”

P: “Por quê?”

V: “Porque..., eu tenho o conteúdo e, assim as pessoas não vão ta.. ouvindo o que eu to falando, só o professor vai saber, ninguém vai...” [P: hum...] ((risos))

P: “Isso é um lance.. interessante..”

V: “Aí só ele vai saber do meu erro.” (entrevista 15 – Vibeke)

[18] L: “Ah, tudo é difícil ((risos)) tudo é difícil, eu acho que eu tenho mais facilidade pra escrever” [P: hum...

L: “Porque eu.. eu sou muito visual, então por exemplo se eu pego.. um texto eu consigo ler eu- eu leio melhor, eu entendo melhor lendo do que.. ouvindo um CD, um filme, assim.” (entrevista 13 – Lúcia)

Ely sugere que a exposição maior à escrita e à leitura facilita a aprendizagem da escrita em seu discurso, enquanto Lúcia cita seu estilo cognitivo, ao afirmar que é bastante visual. Por outro lado, é possível fazer diferentes inferências dos comentários de Maria O e Vibeke. A ausência de julgamento pode ser percebida como ausência de interlocutor, ou como distância do interlocutor. Victori (1999) também observa, em seu trabalho, que os informantes com menor grau de proficiência tendem a não levar o leitor em consideração no momento da escrita. Há uma possibilidade de que Maria O e Vibeke também dêem pouca importância ao leitor, destinando a produção somente ao julgamento do professor.

Também é possível interpretar que haja, para essas alunas, uma distância entre leitor e escritor, visto que o julgamento dificilmente é direto ou imediato. A menor exposição diante do grupo colabora para que se sintam mais confortáveis no ato da escrita, pois nem sempre o professor pede aos alunos que leiam suas redações para os colegas. Normalmente o feedback é apenas de conhecimento do professor e do aluno. Prefiro considerar que a distância seja mais confortável para as alunas devido ao tempo de experiência que já possuem com a LE.

A única aluna que afirmou sentir dificuldade em escrita no QE não confirmou essa informação em sua entrevista. Disse, ao contrário, que tinha maior dificuldade na fala e que a escrita era mais fácil. Isso pode ser um indício da existência de crenças conflitantes ou que variam conforme o tempo e o contexto (Kalaja, 1995). Por outro lado, talvez a dificuldade da informante seja em expressar-se com acuidade gramatical, pois afirma em seu questionário escrito que:

[19] “...passar suas idéias para o papel é meio complicado, porque no inglês temos várias regrinhas” (Fernanda – QE, n. 6)

Os dados obtidos aqui sobre dificuldades com as habilidades da língua destoam em alguns aspectos daqueles obtidos por Carter (1999), cujos informantes

consideraram a fala mais fácil e a escrita mais difícil. No entanto, há uma concordância nos resultados ao se considerar a escrita mais difícil e a leitura mais fácil. Essa discrepância pode ser devido à realidade do país pesquisado por Carter (*op. cit.*). Em seu estudo, Carter sugere que os alunos de Trindade e Tobago estejam mais expostos à prática da oralidade que os brasileiros. Nas entrevistas, a leitura ficou em segundo lugar na classificação das habilidades mais fáceis de aprender em uma LE. Entre os resultados, emergiram, também, algumas crenças sobre o que seja a leitura, e estas são alvo da discussão a seguir.

Crenças sobre o papel da leitura

Ao mencionar a facilidade preponderante que percebem em aspectos da escrita, os alunos deixaram emergir algumas concepções sobre o papel da leitura na aprendizagem de LE. Os dados de Campos (2006) identificam alunos que vêem a leitura como leitura em voz alta como mero pretexto para o ensino da gramática, aquisição de vocabulário e o treino da acuidade de pronúncia, sem observar o texto enquanto instrumento de comunicação.

Ao comparar estudos, observei que os informantes no QE ou nas entrevistas consideram a leitura como auxiliar da aprendizagem. Os aspectos por eles ressaltados foram a aquisição de vocabulário, o treino da compreensão de uma mensagem em termos contextuais, aquisição de informações relacionadas à cultura e referência de registros da língua culta. Observa-se também a visão da leitura associada à tradução, ao uso do dicionário, e à crença de que ler é juntar palavras para chegar ao significado:

[20]L: “...Ler eu acho que amplia o vocabulário, você tem oportunidade de conhecer palavras novas e se você não entende a palavra ali no contexto você tem a oportunidade calmamente de ir lá no dicionário, ver e depois olhar no contexto o que, como ela ta encaixando, porque geralmente as palavras elas têm vários significados, né?”

J: “hum-hum.”

L: “Depende do contexto, da frase onde ela se localiza. Então quando você lê, além de você ampliar conhecimento, e muitas vezes você amplia também conhecimento na cultura daquele país, porque, a leitura como ela foi feita, é, dentro de algum texto, algum, algum documentário, geralmente ela se refere ao país de origem então isso faz você conhecer o país, a cultura, e, novos vocabulários.” (entrevista 03 – Libélula)

[21]P: “E na sua opinião o quê que é mais fácil?”

M: “É ler.”

P: “Por quê?”

M: ((pára e fica pensativo)) “Ah, assim, falar tem a pronúncia, é, cê fala errado, ouvir é, o sotaque, soa diferente, né? Falta, junta duas palavras assim, aí você não entende,

agora ler, você vê a palavra lá, você já sabe o significado, só juntar. Eu acho que vai juntando as coisas, fica mais fácil.” (entrevista 04 – Murilo)

[22] “Auxilia tentar traduzir artigos científicos (já que nesses artigos temos outro tipo de linguagem formal culta)” (Fernanda – QE n. 8)

[23]P: “O que você acha que o seu professor deveria desenvolver nas aulas?”

K: “Desenvolver, é, interpretação de textos, é porque isso, nos ajuda muito, né? Que quando a gente se depara, por exemplo, no curso da pós-graduação, em que, nós, nós tivemos muitas apostilas, com muitos textos pra gente poder interpretar, eu senti um pouquinho de dificuldade...” (entrevista 06 – Kelly)

Alguns informantes que se manifestaram a favor das atividades de leitura em sala de aula mostraram uma motivação extremamente prática para tanto: a leitura de textos científicos no meio acadêmico. Essa motivação manifestou-se explicitamente nos dizeres de Kelly, Fernanda e Sabuaca. Kelly exemplifica essa motivação no excerto citado acima. Em momentos da entrevista e do questionário, Fernanda informa que precisa ler muitos artigos científicos em inglês na faculdade. Sabuaca também afirma a mesma coisa em sua entrevista, informando, inclusive, que o contato constante com textos acadêmicos fez com que ele se acostumassem com a leitura, fazendo dela uma tarefa mais fácil.

Os alunos não mencionaram diretamente o texto como instrumento de aprendizagem da gramática. Porém, considerando o exemplo de Fernanda, a resposta ao questionário sugere que ela considera o texto como um referencial de norma culta, podendo servir como referencial de acuidade na escrita. Essa menção, porém, é mais evidente e explícita em Campos (*op. cit.*), cujos informantes ressaltam a crença de que o texto é um mero pretexto para o ensino da gramática. O grande diferencial deste estudo em relação ao de Campos (2006) está na menção ao texto como instrumento para aprender sobre a cultura. Por outro lado, a menção ao vocabulário é comum a ambos, o que também se observa no estudo de Harrington & Hertel (2000). Outras afirmações dos informantes sugerem a visão da língua como vocabulário, gramática e cultura, conforme discuto a seguir.

Língua Estrangeira = Vocabulário + Gramática + Cultura

Carter (1999) relata, em seu estudo, a crença de que o aspecto mais importante da língua é a aquisição de vocabulário. Também Leffa (1991) apresenta concepções parecidas de seus informantes, que consideram a língua como um conjunto de

palavras. Outros autores, como Trajano (2005) e Pereira (2006) apontam em seus resultados a crença de que a língua se resume a gramática e vocabulário. Ainda Barcelos (1995) aponta a associação direta da aprendizagem com a gramática e Horwitz (1987, 1988) apresenta, entre seus informantes, a visão de que a fórmula da L2 se resume a gramática, vocabulário e tradução. Harrington & Hertel (2000), por sua vez, apontam, entre os professores em formação pesquisados, a crença na cultura como fator de motivação para a aprendizagem.

Menciono, aqui, estes três elementos – vocabulário, gramática e cultura – como uma fórmula de concepção do que seja uma LE, porque os três aspectos emergem como importantes em dados de diferentes instrumentos utilizados neste estudo. O vocabulário surge como fator importante da língua nas falas de Beatriz e Fernando, conforme excertos a seguir:

[24] P: “..E na sua opinião o quê que é mais fácil? A gente falou do mais difícil agora o quê que é mais fácil na hora de aprender uma língua estrangeira?”

B: “Mais fácil? ((silencia, como se estivesse pensativa)) Bem..., quando ta, ta fora assim, você quer mesmo. Você pega uma música, aprende um vocabulário novo, uma palavra nova...”

[P: “ hum...”

B: “Vendo um filme..., você quer, não sabia daquela palavra e aí você fala: olha! Desse jeito que fala, desse jeito que escreve.. né? Então, assim é mais fácil.”(entrevista 05 – Beatriz)

[25] “Para falar é necessário ter uma boa fluência e vocabulário, treino que vem com o ouvir.” (Beatriz – QE, n. 06)

[26] P: “hum..., Então, na sua opinião, quais são os aspectos mais difíceis na hora de aprender uma língua estrangeira?”

F: “É..., primeiro a fala, o contato, é..., da- da língua, pra expressar é..., algumas pronúncias, alguns, alguns é..., palavras, você não, a sua língua às vezes.. o som, o som não sai o som real da pronúncia, né? Isso, e vocabulário. Às vezes você é.. pega alguma matéria, e... acha que é uma palavra simples, e você interpreta de uma forma e seu contexto ali já diferencia muito: é..., termina ficando errado.” (entrevista 08 – Fernando)

As falas dos dois sugerem a crença de que a aquisição de vocabulário é essencial para saber bem uma língua. Um outro bom exemplo da ênfase que é dada a esse aspecto está no relato de experiências de Libélula. Nesse caso, a inferência vem da estratégia que ela apresenta como tendo sido frustrada para a aprendizagem:

[27] “Sempre tive uma grande preocupação em saber o significado das palavras que não conheço (...) Durante os cinco anos que já estudei inglês, fiquei pelo menos metade do período limitada por me preocupar demais em traduzir palavras” (Libélula – RE)

A estratégia mencionada e a motivação dada para seu uso demonstram uma preocupação notória com a aprendizagem de vocabulário como algo essencial à língua. Outras respostas dadas nos instrumentos deixam entrever que as experiências dos alunos os fizeram perceber que o vocabulário de uma LE não se resume aos registros dos dicionários. Foram observadas, ainda, menções recorrentes às gírias, sotaques e regionalismos como parte integrante da língua, podendo ser empecilhos à aprendizagem da LE:

[28] “Assim como no português, o inglês possui várias gírias, se tornando muito complicado você falar gírias (em alguma cidade do exterior) sendo que aprendemos a falar corretamente.” (Talita – QE, n. 06)

[29] “Penso que as gírias e regionalismos dificultam bastante na compreensão do vocabulário quando não se tem os recursos ou o treinamento necessário” (Celeste – QE, n. 06)

Além da menção constante às gírias, os alunos também citaram a cultura como elemento importante ao aprender uma língua. Os alunos sugerem que a exposição a documentários em inglês (Sidney Magal – entrevista), ouvir nativos falando (Sabuaca e Antônia – entrevistas), buscar na internet informações em inglês (Pedro José – entrevistas), textos (Libélula – entrevista), entre outras estratégias auxiliam na aprendizagem da LE. As menções dos alunos a conversar com falantes nativos e viajar para um país da LE também trazem implícito o prestígio que a busca de informações sobre a cultura de um país tem dentro daquilo que definem como uma LE.

Os informantes de Trajano (2005), apesar de não considerarem uma viagem ao exterior como condição *sine qua non* da aprendizagem, acreditam que é importante aprender sobre a cultura dos países onde a LE é falada, e que outros recursos, como filmes, músicas e internet devem ser utilizados para expor o aluno à LE.

É interessante notar que, se, por um lado, os informantes deste estudo atribuem dificuldades na língua à linguagem coloquial, por outro, associam essa mesma dificuldade a

problemas de estrutura e gramática. É possível observar essa preocupação com a acuidade gramatical nos exemplos dados a seguir:

[30] “Eu considero essa habilidade (falar) mais difícil por causa da estrutura da língua, que é totalmente diferente do português.” (...) “Sou viciada em gramática, mas uma boa aula de LE é aquela que trabalha as estruturas da língua inserida num contexto” (Lúcia – QE, n. 06 e n. 09)

[31] “Você se sente inseguro com a pronúncia e se a **concordância** está correta.”⁵² (Isadora – QE, n. 06)

[32] “Acho que a maior dificuldade na aprendizagem é falar nessa nova língua, sem pensar nas estruturas lingüísticas da língua portuguesa” (Sidney Magal – QE, n. 06)

[33] A: “Em inglês? Olha, a mesma dificuldade que em português: gramática. Aquelas regrinhas, fala sério. Português eu nunca- nunca aprendi assim de saber e de falar assim: ah, isso é aquilo e aquilo. Fico sempre na dúvida, e aí o inglês é a mesma coisa. Apesar de que, português eu nunca estudei na minha vida pra- pra uma prova assim pra falar: caraca! Eu tenho que estudar, pra tirar nota e tal [P: hum-hum] Minhas notas sempre foram boas, mas também não é algo assim que eu sei.” (entrevista 16 – Augusto)

Ainda que com outras palavras, como estrutura e concordância, os alunos sugerem a importância da gramática como eixo na aprendizagem da LE e de dificuldades nessa mesma aprendizagem. Sidney Magal atribui sua dificuldade à confusão entre estruturas da LM e da LE; Augusto, por sua vez, deixa entrever a crença de que, como tem dificuldades com a gramática da LM, então possui dificuldade com a gramática da LE. Lúcia admite claramente que é “viciada em gramática” e atribui as dificuldades que tem na oralidade à pouca destreza com as estruturas da língua. Os dados acima irão somar-se a outros, apresentando um outro aglomerado de crenças correlacionado a estas: a dificuldade do inglês seria causada por sua distância da língua portuguesa, conforme se observa a seguir.

Língua inglesa: a dificuldade vem da diferença

Há trechos nos dados em que os alunos explicitam claramente que a dificuldade do inglês está na distância entre o inglês e o português e na interferência das estruturas de uma língua na hora de produzir na outra. Isso subentende a crença apontada anteriormente em

⁵² Grifo da autora.

trabalhos de Horwitz (1987, 1988), Carter (1999) e Huang & Tsai (2003) de que há línguas mais fáceis ou mais difíceis que outras. Alguns alunos reproduzem a crença de que é preciso pensar em inglês (Walsh, 2006). Para exemplificar este aglomerado de crenças, apresento trechos dos discursos de Maria O, Libélula e Kelly :

[34] MO: Hã..., O aspecto mais difícil é você separar a sua língua da outra língua, você tende a misturar. A pensar primeiro no português pra ta transferindo isso pro inglês, e isso interfere que são duas coisas distintas. Você tem que aprender como aprendeu português, sem referência. (entrevista 01 – Maria O)

[35] L: Mais difícil, acredito que é a divergência mesmo das palavras, hã, no caso do inglês não tem, não tem nada parecido com, com o português, então, isso assim, atrapalha bastante. É bem, é bem divergente, bem, bem diferente a língua. Eu acredito que é uma das maiores barreiras. E o fato também, eu acredito que o regionalismo também, o nosso sotaque, o nosso regionalismo, nossa cultura, ela é muito diferente também da cultura americana, no caso. (entrevista 03 – Libélula)

[36] “Preciso de mais habilidade em ouvir e aumentar a capacidade de pensar em inglês” (Kelly – QE, n. 04)

Ao discutir a distância entre uma língua e outra, Libélula menciona a distância lexical e cultural. Maria O, fala da mistura de códigos (inglês/português) e deixa transparecer a crença da necessidade de pensar em inglês, quando afirma que se deve aprender inglês sem referência, como a LM. Nessa afirmação, pode-se inferir também aquilo que Walsh (*op. cit.*) classifica como banimento da L1.

Os informantes de Walsh (2006) trazem essas afirmações para a aprendizagem da escrita em inglês, enquanto os alunos do CIL, informantes deste estudo, propõem esse banimento para a aprendizagem da língua de maneira geral. Walsh (*op. cit.*) atribui a origem dessas crenças a contato com abordagens de ensino que pregam a ideologia de que a L1 é nociva. No caso do CIL, se observarmos o perfil da escola, é possível levantar algumas hipóteses. A escola afirma trabalhar com a abordagem comunicativa e o uso da L1 não é banido, mas é desestimulado. Uma hipótese é de que estes alunos tenham sido influenciados por crenças e ações de seus professores durante estes seis anos. Considero também que, como o professor do CIL dispõe de alguma liberdade para planejar suas aulas e abordar o conteúdo de cada nível, os alunos podem ter tirado suas próprias conclusões, colocando as abordagens apresentadas e suas próprias expectativas sobre aprendizagem de

inglês frente a frente. Trata-se, então, do processo descrito por Miccoli (*op. cit.*) em que o aluno traz para a sala de aula um presságio e dela sai com um produto, sendo o presságio composto de expectativas, crenças, experiências anteriores, e o produto, as crenças oriundas da experiência atual.

Entre as crenças apontadas aqui, destaca-se a dificuldade expressa em relação à oralidade e o estabelecimento e a tendência entre os informantes deste estudo em considerar mais fáceis as habilidades de compreensão e expressão escritas. Essa tendência ecoa resultados apontados anteriormente na literatura (Barcelos, 1995; Silva, 2003; Trajano, 2005, entre outros). Os informantes deste estudo também consideram a distância entre as estruturas da língua inglesa e da língua portuguesa como obstáculo à aprendizagem. A concepção da oralidade como mais difícil apresenta-se associada a um ideal de desempenho na LE com base nas habilidades do falante nativo.

A meu ver, esse ideal utópico pode levar os alunos à frustração e a crenças negativas em relação à auto-eficácia na aprendizagem da LE. Entretanto, acredito que o aluno possa progredir sem maiores problemas se utilizar tais crenças como argumento que incentive a busca de estratégia para contornar eventuais dificuldades de aprendizagem.

Tendo discutido, nesta seção, as crenças referentes à natureza da língua, leitura, escrita e oralidade, discuto, a seguir, algumas crenças apontadas pelos informantes sobre como deve ser uma aula de inglês e daquilo que estes alunos esperam encontrar durante o processo de aprendizagem de uma LE.

3.2.2 Crenças sobre aprendizagem e a aula de inglês

Os dois aglomerados de crenças a que dou destaque nesta subseção dizem respeito ao papel do professor na aprendizagem do aluno e à descrição das qualidades necessárias ao bom aprendiz de LE, em outras palavras: o papel do aluno na aprendizagem. Os alunos expuseram sua crença na responsabilidade do professor pela aprendizagem do aluno e quatro qualidades essenciais ao bom aprendiz de LE: esforço, dedicação, vontade e curiosidade.

O professor é responsável pela aprendizagem do aluno

Uma crença recorrente nos dados diz respeito ao papel do professor na aprendizagem do aluno. O professor ainda é visto como detentor da chave para a aprendizagem do aluno. O papel do aluno está mudando aos poucos, e estes já buscam autonomia. Entretanto, em muitos aspectos, a hegemonia do professor como detentor exclusivo do conhecimento permanece.

A crença a respeito da responsabilidade do professor sobre a aprendizagem do aluno é visível nos dados coletados, ainda que não seja uma unanimidade. Esta crença apresentou-se mais forte entre aqueles alunos que atuam como professores, em especial os estudantes de Letras. Trarei aqui um caso em que esta crença se associa claramente a experiências de aprendizagem. Em seu relato de experiências, Beatriz relata uma experiência traumática em sua aprendizagem de inglês, conforme reproduzo abaixo:

[37] “Aos 12 anos iniciei o estudo de língua inglesa, mas como estava iniciando tive um grande trauma, pois um professor gritou comigo na frente de todos e eu não estava entendendo a língua, sua estrutura, etc. Reprovei e passei a odiar o professor de inglês e principalmente inglês” (Beatriz – RE)

Em sua entrevista, Beatriz comenta que o incidente ocorreu durante uma avaliação oral. A aluna tinha grande interesse em aprender porque sonhava ser aeromoça. Porém, tomou repulsa pela disciplina, e só superou o trauma cinco anos depois. Ingressou em um curso livre de inglês, mas não se adaptou ao método. Em seguida, fez teste de nivelamento e ingressou no CIL no básico 5 (terceiro ano de curso).

Atualmente, Beatriz trabalha como professora de inglês, está concluindo sua graduação em letras e gosta muito da língua. As crenças que emergiram dessa experiência apresentam-se em suas respostas ao questionário e à entrevista. Ao falar de fatores que auxiliam ou dificultam a aprendizagem de inglês (QE, n. 8), ela cita apenas o professor, e diz que se ele se preocupa com a aprendizagem do aluno, isso ajuda no processo. Por outro lado, afirma que:

[38] “Se o professor não tem vontade ou determinação em fazer o seu aluno aprender, isso irá quebrar o brilho da língua.”⁵³. (Beatriz – QE, n. 08)

Ela segue colocando a responsabilidade nas mãos do professor, ao avaliar sua própria aprendizagem. A aluna afirma que, quando o professor demonstrava que amava a língua, ela se sentia estimulada a ir além das fronteiras da aula. Entretanto, quando o professor a “desanimava”, sentia até vontade de desistir e limitava-se ao conteúdo do livro. Outros traços dessa crença no papel central do professor refletem-se naquilo que Beatriz caracteriza como uma boa aula de inglês. Ela afirma que a aula é boa quando é dinâmica, que gosta que o professor vá ao quadro e explique, tente ao máximo fazer o aluno entender a matéria.

Apesar da experiência extrema, Beatriz não é a única a colocar o professor no centro do processo de aprendizagem. O discurso de Maria sugere que o professor tem a incumbência de incentivar o aluno. Também Libélula, em seu questionário, afirma que a didática do professor pode atrapalhar bastante o aprendizado, e reafirma isso durante sua entrevista, conforme excertos a seguir:

[39] M: ...a má qualificação dos professores acaba retardando o aprendizado do aluno. É uma dificuldade muito grande, na minha opinião, a maior dificuldade, porque, se existe um, se tem um professor qualificado, o aluno vai se interessar mais, vai aprender mais, agora um professor que não sabe nada vai dar aula pra uma pessoa que também não sabe... (entrevista 07 – Maria)

[40] “Auxilia: boa didática, interação professor/aluno (...) Influencia mais: (positivamente) didática do professor...” (Libélula – QE, n. 08)

[41] P: Se você pudesse mudar alguma coisa, hoje, na sua aula, o que você mudaria?
L: A interação do professor, primeiramente, e o dinamismo, as duas coisas que eu mudaria eu “inaudível” pediria pra ter mais interação, ter, assim, do aluno com o professor mesmo, deixar mais, hã, tranquilo, transmitir, que o professor, eu acredito que o professor precisa transmitir que, a aula é pra aprender de uma maneira gostosa. Assim, não é de uma maneira, é, não é, não é que a questão é forçada, mas, assim, existe um horário, eu só tenho esse horário é, é, assim, isso é ruim quando transmite, assim, existe um horário, dentro desse horário eu tenho que transmitir isso. (entrevista 03 – Libélula)

⁵³ Reproduzo sublinhado feito pela própria aluna ao redigir a resposta.

Outros alunos também citam, em trechos das entrevistas, questionários e relatos de experiência, que o professor deve incentivar o aluno e trazer dinamicidade para a sala de aula. Estes alunos falam da necessidade de interação, mas é possível inferir de seu discurso que a iniciativa deve sempre partir do professor.

Há alunos que admitem sua parcela de responsabilidade na aprendizagem. Talita, por exemplo, afirma em sua entrevista que:

[42] T: Eu acho que o essencial é você querer. Se você não quer, às vezes põe na cabeça que aquilo é chato, você põe na cabeça que: ah, isso é muito difícil pra mim, começa daí, você não vai aprender, você não vai entender nada que o professor pode falar, PODE SER O MELHOR PROFESSOR DO MUNDO que você não vai entender nada. (entrevista 11 – Talita)

Alguns outros alunos, como Libélula, Isadora e Augusto, afirmaram em trechos dos instrumentos de coleta que poderiam ter produzido mais durante o curso se tivessem maior dedicação. Entretanto, os alunos ainda esperam muito do professor.

É interessante notar que os informantes de Trajano (2005) apresentam outro tipo de crenças. Estes reforçam constantemente em seu discurso a importância da dedicação do aluno e afirmam ver o professor como facilitador, e não provedor. No entanto, as observações de campo empreendidas pela autora demonstraram discrepância entre crenças e atitudes dos alunos, que mostraram uma postura dependente em relação à professora durante as aulas.

No trabalho de Silva (2003), os alunos admitem que precisam esforçar-se para aprender. No entanto, apresentam uma postura indiferente e conformista em relação ao próprio aprendizado. Por acreditarem que só se aprende o básico na escola pública, consideram-se impotentes para mudar a situação, ainda que sua professora apresente certa abertura para a diversificação. Os professores em formação investigados por Silva (2006) também apresentam a crença de que a aprendizagem depende do aluno; porém esta está acompanhada de outra crença: a aprendizagem depende mais do professor que do aluno. Assim, os resultados de Silva (2006) apresentam maior relação com as respostas obtidas neste estudo. É importante frisar que uma grande parcela dos participantes deste trabalho

que defenderam a crença do professor onipotente são também, além de alunos de CIL, estudantes de Letras.

O arquétipo do professor *show* (Garbuio, 2005), também me pareceu presente no universo de crenças dos informantes. Para exemplificar essa associação, apresento excertos da entrevista de Augusto, nos quais ele fala da necessidade de o professor promover um clima agradável e entreter o aluno:

[43] A: Mais fácil?.. Óia, é muito melhor falar. Principalmente quando você pega um bom professor, um professor que brinca na sala, não fica aquela coisa só de livro, de livro, coisa chata, né? É..., bom falar. [P: hum...] Bom brincar dentro de sala de aula fazer zoeira.. e.. se puder em inglês, a gente faz também. (entrevista 16 – Augusto)

[44] A: O que eu mudaria? Ah..., eu acho que..., talvez um pouco mais de..., de..., de flexibilidade do professor, na questão do- do entreter mesmo a turma do- do fazer a coisa acontecer. A coisa anda, porque, sabe, é na matéria a gente ta vendo no livro e tal. Mas, sei lá, muito relativo. Tem dia assim, que é aquela chatice- (entrevista 16 – Augusto)

É possível observar que, segundo Augusto, cabe ao professor o papel de “fazer acontecer”. Em seu discurso, bem como no discurso de Libélula (excerto [41], p. 96), observa-se que os alunos entendem que é função do professor criar uma atmosfera propícia à aprendizagem, motivadora e livre de ansiedades. Pedro José apresenta discurso semelhante, e ressalta em sua entrevista que é tarefa do professor tornar a aula mais interessante:

[45] PJ: Concordo com a metodologia. Mas eu acho que, tem que ser a metodologia e mais um pouco. Não vale ficar só preso no livro, sabe? Eu vou vir e estudar aquele livro chato, o professor vai falar sempre as mesmas coisas, então, se eu- aquilo que eu fizer em casa vai, eu vou ta vendo aqui em sala de aula, digamos assim. (entrevista 14 – Pedro José)

[46] PJ: ((em tom mais baixo)) Olha, vou dizer a verdade: na aula, eu não gosto, aliás, muito do professor agora. Eu preferia a que tava antes. Sei lá, eu acho que.. eu deixaria mais dinâmico, ta faltando isso. Dinâmica, tipo assim a- aquela simpatia entre professor e aluno, digamos assim. Aquela desenvoltura, digamos assim que-
P: Você fala de que, de..., do ambiente da sala de aula mesmo?
PJ: ((em tom mais baixo)) Como é que fala?... Tipo, transformar assim, deixar o ambiente mais descontraído. [P: hum...] Mais animado, porque às vezes, ‘cê fica lá: vem, vamo ler, página tal, vamo ler o livro, ta, vamo fazer o listening que ta no livro. Aí faz o listening, beleza, acabou, vamo lá, unidade tal, vamo fazer um.. Sabe? Assim meio- meio que mecânico. (entrevista 14 – Pedro José)

É possível observar que as crenças apontadas aqui ecoam as de trabalhos anteriores (Barcelos, 1995; Silva, 2003; Trajano, 2005; Garbuió, 2005; Silva, 2006). Entretanto, apesar dessas crenças apontarem para um comportamento de aparente dependência, os informantes percebem que o aluno tem uma cota própria de responsabilidade na aprendizagem de uma LE. Esses alunos apontam quatro características que consideram essenciais à aprendizagem, conforme observaremos no aglomerado de crenças a seguir.

A receita da aprendizagem: esforço, vontade, dedicação e curiosidade

Durante as entrevistas, ao serem questionados sobre com que características descreviam um bom aprendiz de LE, os alunos apontaram algumas crenças clássicas, como a de que seja necessário esforço e dedicação (Leffa, 1991; Williams & Burden, 1999; Félix, 1999; Silva, 2001; Silva, 2006). Essa crença manifesta-se claramente nos excertos a seguir:

[47] P: E..., o que você acha que faz um bom aprendiz de língua estrangeira? Como que é uma pessoa pra ser um bom aprendiz de língua estrangeira?

B: Quê que ela precisa?

P: É, do quê que ela precisa?

B: De esforço, determinação, e de... também de... não conteúdo, como que eu posso falar? [em tom mais baixo] esqueci. De materiais, suporte, pra ela poder pesquisar, né? (entrevista 05 – Beatriz)

[48] K: ((silencia, fica pensativa)) “Um bom aprendiz de língua estrangeira? Eu descreveria aquele aluno, né que se dedica bastante. Se dedica bastante e procura estar no meio, naquele ambiente onde ele vai ter contatos com as pessoas que também gostam de inglês. Que, há, nessa situação a gente vai estar sempre em busca, né?” (entrevista 06 – Kelly)

[49] “...material didático, **esforço do aluno**, são fatores positivos para a aprendizagem de inglês.” (Celeste – QE, n. 08)⁵⁴

Em alguns dos casos estudados, o esforço se alia à persistência. Augusto utiliza uma metáfora em sua entrevista que retrata bem esse aspecto. Para Antônia, a dedicação se materializa em execução de tarefas e preparação antes e depois da aula, conforme trechos de suas entrevistas:

⁵⁴ Grifos da autora nos exemplos [49] e [51].

[50] P: “...o bom aprendiz de língua estrangeira precisa ter o quê?”

A: “Ele precisa se dedicar. Ele precisa viver..., constantemente, ele não tem que deixar pra estudar só em dia de prova. Ele tem que fazer todas as atividades que o professor passa e, de preferência que ele estude realmente por conta própria. Principalmente que dê uma olhada nas, nas unidades antes da aula, eu acho isso importante, quando a gente vai pra aula que não deu uma olhada antes, a gente fica totalmente voando na sala. E quando eu faço isso, chego lá eu fico mais situada, e entendo melhor.” (entrevista 09 – Antônia)

[51] A: “Bom, eu acho que, hã..., força de vontade, eu acho que.. **aquela coisa assim de meio que cabeça dura**. Você ta numa coisa aí ‘cê vai até o final. Por que..., bom, pelo menos pra mim, eu nunca tive MUITA facilidade com inglês. Então, **se não tivesse um pouco de cabeça dura, pra não pensar e não sair ou desistir, ia ser difícil**.” (entrevista 16 – Augusto)

O conceito de esforço de Augusto reflete-se na metáfora do “cabeça dura”. Em outras palavras, ele considera que o bom aprendiz é persistente, teimoso e não se intimida diante do fracasso na aprendizagem. Em pé de igualdade com o esforço, Augusto cita outra palavra freqüente nos instrumentos para descrever um bom aluno: vontade. Dos vinte entrevistados, oito citaram a palavra vontade para descrever um bom aprendiz de LE, ou disseram que era preciso querer aprender a língua, parafraseando os entrevistados de Williams & Burden (1999), Silva (2001) e Silva (2006), quando falam da necessidade do interesse para aprender uma LE. Assim como em Silva (*op. cit.*), a curiosidade também é mencionada como importante, por exemplo, nas observações de Pedro José:

[52] PJ: “Olha, aprendiz começa tendo que ter curiosidade. Se você não tiver curiosidade, só ficar naquela mesmo das aulinhas do CIL, aulinhas normais de cursinho não dá certo. Tem que ter curiosidade, buscar informações, textos, buscar, buscar na internet mesmo, ver informações em inglês pra você treinar, tipo assim, tem que manter contato. Não vale só ficar na aulinha, uma hora e meia ali com o professor e acabou, nunca mais. Aí, né? Fica complicado.” (entrevista 14 – Pedro José)

Afirmações como a observada no exemplo acima, mostram que os informantes percebem a aprendizagem como um processo onde professor e aluno têm diferentes papéis: ao professor é dada grande importância quando o assunto é motivar, criar um ambiente livre de ansiedades e fornecer instrumentos para o desenvolvimento da oralidade em sala. Por outro lado, observa-se o discurso de que cabe ao aluno empreender sua própria cota de

sacrifício em prol da aprendizagem. Nesse contexto, executar as tarefas da aula, preparar-se para a aula e pesquisar são papéis do aluno.

Ao refletir de forma crítica sobre a sua cota de responsabilidade na aprendizagem, os alunos acabam fazendo reflexões sobre a auto-imagem. Avaliar seu desempenho, enquanto aprendizes de inglês, acaba sendo uma conseqüência natural durante o processo de pesquisa. Esta avaliação está cercada de conflitos, que se refletiram em avaliações antagônicas da auto-imagem. É importante analisá-las porque delas surgem crenças no aluno em relação à própria capacidade de aprender e utilizar a LE, seja na escrita ou na oralidade. Além das crenças em relação à auto-imagem, destaco, na seção seguinte, dois aglomerados de crenças sobre como os alunos vêem seu contexto de aprendizagem.

3.2.3 Crenças sobre a auto-imagem e as experiências de aprendizagem

Otimismo X pessimismo: conflito de crenças sobre a auto-imagem

Alguns dos informantes apresentaram atitudes extremas em relação à auto-imagem como aprendiz, outros apresentaram uma visão que pondera pontos positivos e negativos. Metade dos alunos afirmaram-se insatisfeitos com o progresso alcançado até aquele momento. Entre as causas que apontaram está a frustração por não se julgarem tão fluentes como julgavam que estariam ao final do curso. Um grupo considerável também expressou a autocrítica de que não se dedicaram como deveriam, seja por falta de tempo ou de incentivo. O grupo dos que se consideram satisfeitos acredita que precisa se aprimorar mais e sempre. Todavia, eles se consideram felizes com o progresso alcançado.

O conflito de auto-imagem diz respeito também ao conflito das experiências. Uma das alunas, Lúcia, utiliza uma metáfora muito interessante em seu relato de experiência:

[53] “minha experiência de aprendizagem de língua inglesa é uma relação de amor e ódio, porque eu adoro estudar inglês, mas tenho muita dificuldade na aplicabilidade da língua em um contexto” (Lúcia – RE)

Essa metáfora reflete a experiência de boa parte dos entrevistados. Para ilustrar de forma resumida as visões conflitantes em relação à auto-imagem, escolhi um exemplo de

auto-imagem bastante positiva (Murilo) e um exemplo de negativa (Fernando) conforme exemplos abaixo:

[54] M: “Bom eu, eu acho que ta tudo bem, eu..., acho que gostei, pra caramba do CILG, assim, é muito tempo, tem que ter vontade de praticar, né? Tem que igual eu, comecei com um bocado de gente assim, da minha sala, né? Que estudou comigo, mesmo, entrou junto comigo. E poucos tão aqui. ... Sei muito, consigo conversar com algumas pessoas, assim, de outros países, na internet, essas coisas assim, eu até que saco bem, é.. direitinho. É isso.” (entrevista 04 – Murilo)

[55] F: “Eu acho que ta, vale, vale a pena é... esse aprimoramento. Nesse caso, mas... eu não, não tem é..., sido realmente aquela que, quando, quando eu iniciei o curso, eu tinha uma idéia, uma visão que quando eu terminasse, concluísse, esse estágio, estaria assim, mais conhecedor da, da língua. E..., isso me deixou um pouco frustrado” ((risos)). (entrevista 08 – Fernando)

[56] F: “Não, não. Ainda, ainda tenho muita coisa ainda pra, pra aprender, e..., aos poucos eu acho talvez que eu consiga chegar a um ponto mais adequado de..., de tipo viajar é, em um lugar estrangeiro e..., saber falar, quase como um nativo.” (entrevista 08 – Fernando)

Murilo se considera muito satisfeito com seu progresso durante o curso no CIL. O aluno associa essa satisfação ao progresso que vê no uso da língua. Ele afirmou, no QE e na entrevista, que consegue se comunicar com estrangeiros, participar de salas de bate-papo na internet e comunicar-se, sem grandes problemas. Fernando, por outro lado, julga que não conseguiu a fluência que gostaria. Ele não se sente seguro para viajar para outro país e comunicar-se lá, por exemplo. Fernando contou em seu relato de experiências que, há três anos, teve contato com uma estrangeira que não falava nenhuma palavra em português. Ele afirmou que ficava envergonhado por não ter a mesma fluência que ela, e que utilizavam sinais para contornar a dificuldade lingüística. A experiência parece haver estimulado nele a curiosidade em aprender, mas ele afirma categoricamente em sua entrevista que “ainda há muito o que aprender”.

O problema não reside em haver muito que aprender. Quando o assunto é aprender uma língua, trata-se de conhecimento que não se esgota e os informantes têm consciência disso. A questão é como esses alunos recebem este fato, independente do desempenho que obtenham em suas avaliações. Muitos dos alunos que se afirmaram insatisfeitos com seu

desempenho afirmaram ter um bom rendimento nas avaliações do curso. Isso, porém, não faz com que eles se considerem fluentes o bastante na língua.

Horwitz (1987,1988) apresenta esse contraste de auto-imagem em seus trabalhos. Os alunos americanos mostraram uma auto-imagem negativa, enquanto os alunos de inglês como L2 apresentaram atitude diametralmente oposta. Miccoli (1997, 2004) também apresenta alunos de auto-imagens opostas, e é possível associar as crenças em relação à auto-imagem ao histórico dos participantes comparados: a aluna que recebeu menos estímulo externo não tinha motivações claras e mostrava-se desinteressada e frustrada em relação à sua aprendizagem. A aluna tinha noção do que precisava mudar, mas faltava-lhe vontade para fazê-lo, assim como os informantes de Silva (2003). É interessante observar que Miccoli (*op. cit*) realizou seu estudo com alunos universitários e Silva (*op. cit*), em uma escola pública. Entretanto, mesmo em contextos escolares diferentes, foi possível observar alunos com atitudes semelhantes perante a própria aprendizagem.

É importante acrescentar que as crenças sobre a primazia do sotaque do falante nativo e a importância de se expor a esse sotaque para uma boa aprendizagem (Carter, 1999; Harrington & Hertel, 2000; Rossi, 2004; Garbuio, 2005) acabam gerando expectativas nos alunos de que, aprendendo inglês, falarão como nativos. A descoberta de que nem sempre é assim pode resultar em frustração, e acredito ser o que acontece com alguns destes alunos. Uma hipótese para a força desta crença entre os alunos diz respeito ao contexto de aprendizagem em que vivem: no Brasil, não há tantas oportunidades para a prática constante da oralidade em inglês, visto que esta não é uma língua oficial, nem é utilizada por uma grande quantidade de falantes. Seu uso está mais restrito à escrita e a situações profissionais específicas nas quais a oralidade é exigida, como, por exemplo, na indústria do turismo. Por outro lado, fluência e proficiência na língua cada vez mais aparece como um diferencial na hora de enfrentar o mercado de trabalho. Estas circunstâncias externas exercem pressão em sala de aula, principalmente em ambientes como o dos CIL, considerado diferenciado e mais dotado de recursos do que nas escolas do ensino regular.

Descrição do curso: ênfase à gramática

Em suas respostas às entrevistas, 90% dos alunos afirmaram que, no curso ministrado, era dada maior ênfase à gramática. Eles também afirmam que as explicações gramaticais acabam dominando o espaço da aula que, segundo eles, deveria estar dedicado à prática da oralidade:

[57] T: “É..., percebi que eles trabalham muito com o grammar focus, né? Eles, acho que eles abordam muito bem isso, o que eles mais trabalham é justamente isso. O que eu acho que não deveria ser só no livro. Eu acho que deveria trazer revistas, tipo a *Speak up*, sabe?” (entrevista 11 – Talita)

[58] C: “eu senti muita..., muita ênfase na parte gramatical, né? Na parte de conversação não é, não é.. tão desenvolvido, né? Claro que durante toda, todo horário de aula os professores conversam em inglês. E.. não há, eu não tenho dificuldade em entendê-los. Agora quando é para eu formar frases e tentar me expressar, aí não sei se pelo fato de não me dedicar tanto à conversação eu tenho dificuldade.” (entrevista 12 – Celeste)

[59] S: “Eu acho que a parte de gramática, né? [hum...] A parte de gramática é.. eles primam muito por isso aí, que eu acho que é um defeito, pelo menos aqui do centro de línguas, né? Que é só gramática, gramática, gramática, eles não trabalham, assim, leitura de texto, por exemplo, agora que eu to começando a ver alguma coisa disso e já saindo do curso, né? Então, essa parte de.. leitura de texto, de conversação, de botar o aluno pra falar, de ficar.. desinibido, entendeu?” (entrevista 18 – Sabuaca)

Parece irônico que um projeto cujo propósito é desenvolver a aprendizagem da LE de forma diferenciada apresente tal postura. Porém, é importante frisar que isto ocorre devido à influência dos critérios de avaliação empregados no curso. Em todos os ciclos, 30% do rendimento total do aluno concentra-se em uma avaliação escrita de gramática. No que diz respeito à avaliação oral, o professor tem flexibilidade para dividir 50% do rendimento entre projetos orais, entrevistas, debates sobre livros paradidáticos e participação em sala, principalmente a partir do ciclo intermediário. Se levarmos em consideração que a média para aprovação é de 50% de aproveitamento, certamente uma avaliação que vale 30% tem peso decisivo.

Os mesmos alunos que destacaram que as aulas dos CIL enfatizavam gramática, afirmaram que a oralidade deveria ganhar maior ênfase durante as aulas. Isso sugere que os informantes deste estudo acreditem na importância da prática da oralidade para a aprendizagem, ecoando resultados de estudos anteriores (Horwitz, 1988; Silva, 2006, entre outros). A meu ver, essa concepção sobre a ênfase da gramática em detrimento da oralidade

também reafirma as crenças sobre a importância da oralidade apresentadas na seção 3.2.1.. Os informantes apresentam uma tendência que considero natural, a de solicitar mais ênfase em aspectos da aprendizagem nos quais consideram haver déficit.

Não se aprende inglês no ensino regular

A maioria dos entrevistados (85%) afirmou ter experiências anteriores com o ensino regular. Destes, apenas 15% afirmaram haver estudado em escolas particulares e 20% estudaram em escolas públicas de outros estados da federação. Apesar da diversidade de contextos escolares mencionados nos instrumentos, a dinâmica das aulas é descrita de forma muito similar. Entre as características dadas às aulas, as mais recorrentes são: ensino apenas de teoria gramatical, aulas expositivas, repetitivas e monótonas. Também são citados os poucos recursos materiais, limitados a quadro negro e giz e a pouca produtividade e pouco incentivo à aprendizagem. A seguir, cito, como exemplo, um trecho da entrevista de uma das alunas que afirmou ter estudado em escola particular (Libélula):

[60] L: “Gosto. Sempre apreciei muito a língua, hã.. mas eu sempre, estudei em colégio assim, estudei muitos anos em colégio particular, e eles têm a língua inglesa, né, no colégio particular, mas eu sempre percebi que era uma coisa muito repetitiva, não saía praticamente do verbo to be, era só pra cumprir cro- cronograma, grade horária mesmo, né, grade escolar. E, então, me despertou a curiosidade, e a vontade de aprender, mas não, é, não ensina mesmo.” (entrevista 03 – Libélula)

Apesar de não satisfazer à demanda exigida, a experiência com o ensino regular teve efeito positivo para Libélula, principalmente por despertar nela a curiosidade de aprender inglês. O aspecto negativo está no pouco aproveitamento da disciplina, ministrada, segundo a entrevistada, apenas para preencher a grade horária. O trecho da entrevista de Maria, exposto a seguir, remete a outro problema recorrente no ensino público: a falta de preparo dos professores de LE:

[61] P: “hum, hum. E na sua opinião quais são os aspectos mais difíceis pra aprendizagem de uma língua estrangeira?”
M: “Hã..., os mais difíceis, hoje em dia, são professores, que não são qualificados, pelo menos quando eu fiz o ensino médio, a minha professora de inglês, ela tinha acabado de entrar no curso, então ela não sabia muita coisa. A do ensino fundamental não sabia

nada. Ela passou o ensino fundamental todinho dando verbo *to be*. Então assim: a má qualificação dos professores acaba retardando o aprendizado do aluno. É uma dificuldade muito grande, na minha opinião, a maior dificuldade, porque, se existe um, se tem um professor qualificado, o aluno vai se interessar mais, vai aprender mais, agora um professor que não sabe nada vai dar aula pra uma pessoa que também não sabe...” (entrevista 07 – Maria)

O despreparo citado por Maria acaba desestimulando o aluno e pode reforçar a crença de que ele não irá aprender nada no ensino regular. O aluno brasileiro se espelha muito no professor e nas suas atitudes perante a LE. Além disso, os procedimentos em sala ainda são muito centrados no professor, o que contribui para que o aluno desenvolva uma conduta passiva, de esperar apenas pelo insumo que o professor tem a oferecer. Ao ver um professor despreparado e que não se propõe a reciclar-se para aprimorar a prática pedagógica, o aluno não se sente nem um pouco comprometido com a própria aprendizagem.

Maria, em outro trecho de sua entrevista, relata os cursos que tem feito e demonstra a importância que dá à busca constante de conhecimento. Ela atua como professora de inglês e sente necessidade de se preparar e reciclar, para crescer enquanto aprendiz de línguas e profissionalmente. Suponho que, desta forma, a informante mantém ações coerentes com as crenças que sustenta sobre como o perfil do bom professor. É recorrente nas falas da informante a crença na necessidade do professor preparar-se para sua atividade profissional. Isso incluiria o domínio da língua e a aprendizagem de pressupostos pedagógicos.

É interessante registrar que os informantes de Trajano (2005) não mencionaram o ensino regular. A maioria afirmou ter estudado inglês apenas no CIL, e alguns em cursos livres de inglês. Portanto, não há registro de comparações com o ensino regular. Eles têm opiniões positivas sobre seu contexto escolar, ainda que apontem algumas críticas sobre a falta de recursos e de comunicação com os professores.

Por outro lado, os informantes de Silva (2003, p. 126) apresentam as crenças predominantes de que:

O ensino é fraco, básico, repetitivo, cansativo e desinteressante;
Aprendem pouco ou nada com o ensino que têm;

Aprender inglês acaba reduzido a fazer trabalhos e provas para conseguir notas e passar de ano;
Aprende-se a LE para passar no vestibular (PAS).

Essas crenças coincidem com a visão dos informantes deste estudo sobre o que é o ensino regular. Há dados diferentes, porém, em relação aos professores. Os entrevistados de Silva (2003) percebem o esforço da professora em ajudá-los a aprender, mas não colaboram com o processo de aprendizagem e não se sentem estimulados a colaborar apesar dos esforços da professora.

Os alunos de Letras investigados por Silva (2006) também afirmaram que é difícil aprender na escola pública e que só se aprende o básico no ensino regular. Tratam-se de professores em formação. No trabalho de Silva (2003), a professora participante também divide esta crença com seus alunos. Isto apenas confirma a força da crença na inoperância do ensino regular no Brasil, e que esta crença está arraigada em diversos seguimentos: alunos, professores, futuros professores.

É interessante observar que, nos trabalhos anteriores, há uma crença nessa inoperância apenas no que diz respeito à escola pública. Entretanto, estendo o foco para ensino particular e apresento também um exemplo de ensino na escola particular. Nota-se que não há muita diferença entre um panorama e outro, e os dados, principalmente as experiências mencionadas pelos alunos, sugerem que estudar na escola particular não garante qualidade de aprendizagem na LE estudada. Por outro lado, os dados de alunos que estudaram em outros estados da federação apenas ressaltam o caráter endêmico e crônico das dificuldades que o ensino público enfrenta no Brasil.

Tendo discutido as crenças, passo à apresentação de relatos das experiências de aprendizagem narradas pelos alunos.

3.3 As experiências dos alunos

No relato de experiências, bem como nas entrevistas e em alguns trechos do QE, os alunos deixaram transparecer diferentes tipos de experiências de aprendizagem de LE. Optei por dividi-las em quatro subseções. As primeiras abordam os três tipos de

experiências diretas: cognitivas, sociais e afetivas; e a última é dedicada às experiências indiretas, conforme Miccoli (1997, 2004), discutidas no capítulo 1. Apresento e discuto exemplos dessas experiências registrados pelos informantes. Os exemplos mencionados aqui foram vivenciados pelos informantes de forma coletiva ou individual. Os perfis de experiência individual de alguns informantes serão apresentados na seção em que trataremos das relações entre crenças e experiências (seção 3.4, p. 123).

3.3.1 Experiências cognitivas

Miccoli (1997, 2004) aponta quatro tipos de experiências cognitivas: identificação de objetivos, identificação de dificuldades ou dúvidas, percepção de aprendizagem e percepção de participação ou desempenho. A identificação de objetivos se dá quando um aluno percebe o propósito de uma determinada atividade. Miccoli (*op. cit*) ressalta que cada aluno irá identificar os objetivos de uma atividade em sala de acordo com suas expectativas em relação ao que deve ocorrer na aula de LE.

Identificação de objetivos

Dentre os relatos e respostas dadas pelos alunos, observei alguns momentos em que estes deixam subentendida uma visão sobre qual seja o objetivo de cada atividade. Cito aqui um exemplo extraído da entrevista com José. Ao falar sobre que tipos de atividades em aula mais gostava e justificar sua resposta, o aluno mencionou uma experiência que teve em atividades que associavam técnicas de teatro ao ensino da oralidade:

[62] J: “Atividade? Ah, o speaking o- quando- quando o professor forma debate. A atividade que eu mais gostei foi aquela do teatro que misturou teatro com- com- com- o.. a conversação assim. Aí você tinha que- que- que expressar o quê que tava- quê que a situação tava [P: pedindo...] te passando, é.” (Entrevista 20 – José)

[63] ((Resposta sobre o que o professor deve trabalhar em sala))

J: “Ah, eu acho. Justamente aquilo. Aque- aquela dinâmica aquela do- do- da atuação e tal, do- das situações..”

P: “De simular situações.”

J: “ISSO! Simular situações. É, é bem interessante. Acho que motiva bem os alunos, assim- é uma coisa que todo mundo gosta. Eu acho que, só as pessoas mais tímidas,

mas ah.. mas se você é tímido.. demais, como é que ‘cê vai aprender uma língua assim? Eu era muito tímido mas, assim, sei lá. Consegui vencer isso.” (Entrevista 20 – José)

Nos excertos acima, José associa a atividade à possibilidade de expressar-se e a uma forma de contornar a timidez, admitindo, inclusive, que precisou vencer a timidez para progredir na aprendizagem da LE. Ao final de sua fala, é possível inferir que o problema para a aprendizagem não é a timidez em si, mas o seu excesso.

Identificação de dificuldades/dúvidas

A experiência da identificação de dificuldades ou dúvidas é corriqueira no processo de aprendizagem dentro e fora de sala de aula. Para ilustrá-la, comento aqui um trecho da entrevista dada por Maria:

[64] M: “...agora mesmo eu to com algumas dificuldades em relação a *phrasal verbs*, pra mim é um, um conteúdo difícil demais, vi na faculdade, tive um pouco de dificuldade, mas aqui eu to tendo mais, porque aqui eles, eles vão muito a fundo. Lá eu vi superficial. Aqui não, aqui vai a fundo mesmo no conteúdo, então eu to vendo algumas dificuldades. Hoje eu trouxe um dicionário, trouxe uma apostila de *phrasal verbs*, hoje eu todos os materiais que eu posso estar procurando, pra me ajudar eu , é o que eu to fazendo, porque a aula assim seria interessante.” (entrevista 07 – Maria)

É importante frisar que Maria, além de estar consciente de sua dificuldade com um determinado tópico gramatical, compara a riqueza de detalhes com que o tema *phrasal verbs* foi abordado durante as aulas no CIL e na faculdade. A aluna deixa entrever que o fato de o tema ser tratado com maior profundidade no CIL aumentou o grau de dificuldade. Entretanto, a aluna busca estratégias para lidar com o problema e aprender melhor o tópico gramatical, por meio de materiais didáticos (dicionário, apostila) para servir de referência e dirimir eventuais dúvidas.

O aluno também pode observar essa dificuldade em experiências externas à sala de aula. Tomo como exemplo o caso de Antônia, ao narrar uma situação na qual um estrangeiro se hospedou na casa de um parente para fazer intercâmbio:

[65] A: “Ontem mesmo quando eu estive com o gringo, quer dizer, é bom que a gente faça, né, esse exercício, mas teve momentos assim que ele falou e eu não entendi, mas enfim, pessoalmente, aí ele vai falando de outra forma, e você acaba entendendo, entendeu?” (entrevista 09 – Antônia)

A aluna teve dificuldades em entender tudo o que o hóspede falava; no entanto, utilizou a estratégia de negociar significado e logrou êxito na tarefa comunicativa. O mais gratificante, porém, para os alunos, é perceberem o próprio progresso na aprendizagem, seja em eventos isolados ou no decorrer do curso como um todo. A seguir, apresento exemplos das percepções dos alunos sobre a própria aprendizagem e desempenho.

Percepção da aprendizagem

Os dados obtidos são ricos de exemplos de percepção da aprendizagem. Entretanto, escolhi dois para exemplificar este tipo de experiência: os relatos de Isadora e José, conforme excertos abaixo:

[66] “Certo dia em uma aula (...) quando aprendíamos a adjetivar uma pessoa, para colocar em prática o assunto ensinado, a professora colou uma folha branca nas costas de cada colega e os outros deveriam escrever lá um adjetivo dedicado ao colega. No final deveríamos ler os adjetivos que recebemos e explicar o que colocamos nas costas dos colegas. Foi uma aula muito divertida e interessante.” (Isadora – RE)

[67] J: “E.. e o *listening* também. Caraca! Me ajudou pra caramba o CIL pro *listening*, pro *listening* porque.. antigamente eu não entendia praticamente NADA de inglês. As músicas passavam assim eu ficava parecendo um bobão, assim, tentando entender o que tavam falando e tal.” (entrevista 20 – José)

Ao proceder uma auto-avaliação, José menciona o crescimento na habilidade de ouvir graças à experiência de exposição ao *listening* durante as aulas, mostrando sua aprendizagem de um determinado aspecto da língua em termos mais holísticos. Quanto a Isadora, além de considerar a atividade divertida, comentou durante a entrevista que não esqueceu os adjetivos que aprendeu naquela aula, mostrando a percepção da própria aprendizagem de forma pontual, em atividade específica.

Percepção de participação/desempenho

Apresento, aqui, dois exemplos em que alunos fazem apreciação do próprio desempenho. Vibeke tem uma visão mais negativa sobre a própria aprendizagem, e aponta causas em postura que faz lembrar a teoria da atribuição, base para o estudo de Williams & Burden (1999):

[68] V: “...teve um- teve um semestre em que.. eu tinha aulas tanto na escola como no inglês no mesmo horário, aí às vezes eu tinha que vir pro CIL e às vezes eu tinha que ir pra escola e isso me deixava muito cansada, e me desmotivava a ir.” (entrevista 15 – Vibeke)

[69] V: “Pra mim, falar é muito difícil, porque eu tenho assim, eu sou um pouco tímida, então na hora de falar em público eu fico um pouco retraída. Eu não consigo me expressar muito bem, gaguejo, aí pra mim é mais difícil.” (entrevista 15 – Vibeke)

[70] V: “Eu acho que eu poderia ta melhor, se eu tivesse me esforçado mais, e..., assim, eu acho que eu vou tentar mais.. relembrar as coisas que aprendi, que eu acho que eu não to do jeito que eu queria estar, falando.. mais.. assim..” (entrevista 15 – Vibeke)

Em sua entrevista, a aluna atribui seu desempenho, que considera fraco, a fatores como timidez e problemas com horário. Não se exime, no entanto, de um sentimento de arrependimento que muitas vezes, vi acompanhar os informantes que apresentavam uma auto-imagem negativa enquanto aprendizes. Muitos sentiam que poderiam ter se interessado e se esforçado mais durante os ciclos básico e intermediário, para estar mais proficientes no avançado.

Maria O, entretanto, apresenta percepção positiva do próprio progresso, considerando inclusive a capacidade de admitir-se com dúvidas e de buscar ajuda para esclarecê-las:

[71] MO: “Ah, o progresso foi legal, porque eu aprendi a, a falar pro professor que eu não tava entendendo, que eu não sabia. Eu, eu não sabia pronunciar, porque no começo a gente tem aquela inibição, né? De falar que, não sabe falar ‘professor’ aí fala “*téacher*” ((pronúncia errada proposital da palavra ‘*teacher*’)), e- e pensa que ta sabendo tudo, então eu perdi o medo de falar “eu não sei, repete”, “não entendi, repete de novo”, “Não to entendendo, pode repetir?” até aprender.” (entrevista 01 – Maria O)

O interessante da visão de Maria O sobre a própria aprendizagem é o reconhecimento da presença da dúvida como parte da aprendizagem. A aluna deixa subentendida uma tolerância ao erro e à dúvida, vistos como parte do processo de aprender.

A seguir, trago exemplos de experiências sociais registradas nos dados coletados.

3.3.2 Experiências sociais

Miccoli (1997, 2004) apresenta três categorias de experiências sociais: as interações e relações interpessoais, interações grupais e o atrito nas relações pessoais. Os exemplos de interações interpessoais que observei são geralmente externos à sala de aula. A experiência da interação grupal é citada constantemente pelos alunos como algo positivo para a aprendizagem de uma LE. Já os atritos registrados aqui dizem respeito a um choque das concepções de aprendizagem de aluno e professores.

Interação e relações interpessoais

Uma quantidade razoável de alunos mencionou situações de interação com falantes nativos de inglês. De uma forma geral, o êxito na comunicação gerou elevação da autoestima e percepção da própria aprendizagem, conforme exemplos a seguir:

[72] “Já tive oportunidade de auxiliar duas moças americanas com informações sobre o lugar onde estávamos; na época estava de férias em Natal – RN. Mesmo não tendo o domínio da língua isto te engrandece e incentiva a persistir, mesmo avançando em um ritmo que não condiz com o que se anseia...” (Celeste – RE)

[73] “Meu cunhado recebeu um gringo em sua casa pelo projeto intercâmbio cultural. Nós não podíamos falar em sua língua materna (inglês) para que o mesmo aprendesse rapidamente o português, mas eu me tornei muito desobediente no cumprimento desta regra e sempre que podia conversava com ele em inglês (...) concluí que essa é uma das melhores formas de aprendermos uma língua estrangeira, pois o aprendizado é mais rápido e eficiente.” (Antônia – RE)

[74] “Era um dia normal de trabalho até que meu chefe me pediu para buscar algumas coisas em outro setor. Chegando lá, estavam todos ao redor de um senhor que estava usando muletas e com seu pé enfaixado. Aquele senhor tinha vindo do Canadá para uma reunião de negócios que começaria mais tarde (...) percebi que todos tinham dificuldade em se comunicar com ele. Aquele senhor ficou me observando e querendo conversar comigo. Acho que ele percebeu (e não sei como) que eu falo inglês. Nesta brincadeira, me empolguei e nós ficamos conversando por umas 2 horas.” (Pedro José – RE)

Em geral, observei que os alunos vêem tais experiências como positivas e, apesar de alguma ansiedade inicial durante o evento, por se sentirem surpreendidos e com a própria proficiência posta à prova, após vivenciar a experiência, costumam vê-la de forma bastante positiva, como oportunidades de aprendizagem e aprimoramento.

Interações grupais

A experiência de interação grupal mais citada diz respeito a atividades de trabalho em grupo ou em pares, especialmente ao responder perguntas relacionadas à preferência de atividades em sala, conforme excertos abaixo:

[75] P: “hum... Das atividades que são feitas em sala de aula, o quê que você mais gosta?”

E: “Eu gosto do... da conversation em gru- em grupo, né...((em tom mais baixo)) ah, é em português, né?((risos)) da conversação em grupo, né [J: hum-hum] com os colegas porque aí você conversa com o colega, sabe a opinião dele. Aí às vezes tem uma palavra que você não sabe em relação a vocabulário, ele já, lhe orienta ali... fala como que é...” (entrevista 02 – Ely)

[76] A: “Acho que o trabalho em grupo. ... Não que seja bom, né, mas a gente..., começa a se interagir com o grupo e conversar melhor. No final da aula você vê: quando a gente faz um trabalho em grupo a aula fica melhor, fica mais solta, assim, aberta pra falar, pra ouvir, entendeu?” (entrevista 09 – Antônia)

As informantes acima mencionam tais atividades como as que mais gostaram e apontam a possibilidade de interação e colaboração mútua na aprendizagem como as principais vantagens desse tipo de experiência. Estes são apenas dois exemplos; porém cerca de 80% dos entrevistados mencionam essa atividade e seus benefícios.

Atrito nas relações interpessoais

Os exemplos de atrito nas relações interpessoais dizem respeito a relatos que os alunos fizeram sobre sua relação professor aluno. Ainda que esses alunos tenham citado nomes durante suas entrevistas, eu não os incluí na transcrição para preservar o anonimato de todos os envolvidos direta e indiretamente na pesquisa. Cito aqui, excertos das entrevistas de Libélula e Pedro José. As dificuldades que apresentam dizem respeito às

ações dos professores e a forma como os alunos acreditam que a aula deveria ocorrer. O que ocorre, portanto, não é um confronto direto, mas um constrangimento no clima da aula, e os alunos sentem dificuldades em expressar seus pontos de vista aos professores envolvidos:

[77] L: “hã- hã..., inte..., cria uma interação do professor com o aluno ((riso)) uma barreira muito grande que eu tenho, atualmente é, a falta de..., de interação com o professor. Acredito que o professor ta um pouco distante dos alunos, isso não é uma reclamação só minha, é de algumas pessoas também. A interação do professor é muito bom, existir isso é muito bom. E, mais dinamismo na aula.” (entrevista 03 – Libélula)

[78] PJ: “((em tom mais baixo)) Olha, vou dizer a verdade: na aula, eu não gosto, aliás, muito do professor agora. Eu preferia a que tava antes. Sei lá, eu acho que.. eu deixaria mais dinâmico, ta faltando isso. Dinâmica, tipo assim a- aquela simpatia entre professor e aluno, digamos assim. Aquela desenvoltura, digamos assim que-”

P: “Você fala de que, de..., do ambiente da sala de aula mesmo?”

PJ: ((em tom mais baixo)) “Como é que fala?... Tipo, transformar assim, deixar o ambiente mais descontraído. [P: hum...] Mais animado, porque às vezes, ‘cê fica lá: vem, vamo ler, página tal, vamo ler o livro, ta, vamo fazer o listening que ta no livro. Aí faz o listening, beleza, acabou, vamo lá, unidade tal, vamo fazer um.. Sabe? Assim meio- meio que mecânico.” (entrevista 14 – Pedro José)

Comparando a problemática dos dois alunos, nota-se que Pedro José relaciona as dificuldades em sala à dinâmica da aula, a uma necessidade de quebra da rotina para que a aprendizagem se torne mais interessante. No caso de Libélula, o elemento afetivo parece afetar seus comentários, pois se queixa de distância do professor. Os dois casos têm em comum as conseqüências para a dinâmica da sala de aula. Há um constrangimento que faz com que haja uma tensão no ambiente, e a prática da oralidade, segundo os informantes, se vê prejudicada. É possível sugerir um caráter coletivo para a experiência narrada por Libélula, que destaca que os colegas partilham o mesmo sentimento. Pude observar também um caráter coletivo da queixa de Pedro José ao observar que outro informante da mesma turma apontou a mesma dificuldade com o então professor da turma.

3.3.3 Experiências afetivas

Ao discutir experiências afetivas, Miccoli (1997, 2004) fala apenas de sentimentos negativos. Todavia, irei apresentar exemplos de sentimentos negativos e positivos em relação à aprendizagem.

Sentimentos negativos

O caso mais típico de sentimento negativo foi o evento traumático de Beatriz. A informante cita a situação pela qual passou em seu relato de experiências e a confirma na entrevista, conforme excerto a seguir:

[79] B: “Acho uma língua assim, atraente, né? Só que eu tive assim, uma decepção quando eu era criança, né, em relação a inglês.”

E: “hum, hum.”

B: “Assim, houve uma quebra. Eu queria ser aeromoça, né? Tudo isso, então precisa de inglês, né? E minha mãe incentivou. Só que aí quando eu fui pra essa instituição estudar inglês, lá as pessoas já, eram filhos né, de pessoas que já viajavam, já tinham noção e eu ainda não tinha, né?”

E: “Hum, hum.”

B: ((em tom mais baixo)) “essa noção de inglês. Aí eu peguei um professor bem- bem que não entendeu a minha dificuldade em aprender, que eu ainda não tava entendendo a estrutura do inglês, pensar né, falar, não tava ainda, não tinha me situado que é bem diferente e ele não soube passar isso pra mim. Ele foi bem grosso na hora da prova e eu falei que eu não queria mais aprender inglês de jeito nenhum.”

E: “Hum, hum.”

B: “Aí depois de algum tempo que eu fui voltando a gostar. [J: hum...] Sozinha mesmo.” (entrevista 05 – Beatriz)

Mais do que um trauma, a experiência de Beatriz gerou uma rejeição à LE que a aluna levou cinco anos para superar. Isso sugere o poder que o fator afeto tem sobre o processo de aprendizagem do aluno, especialmente em se considerando a motivação para aprender. Outros exemplos em que essa rejeição inicial à língua é observada, mesmo que não seja por meio de experiências traumáticas, estão expressos no relato de experiências de Maria e no excerto da entrevista dada por Augusto:

[80] “Como eu cursei magistério por opção própria eu comecei a dar aulas e o diretor da minha escola me matriculou em um curso de inglês porque ele estava precisando de uma professora de inglês, eu fiquei furiosa com ele e nós discutimos muito até eu aceitar aquela situação...” (Maria – RE)

[81] A: “hum..., Eu vou dizer que não é minha paixão ((risos)) Mas assim, eu aprendi a.. lidar com o inglês. Na verdade, quando a minha mãe veio me colocar eu falei: “mãe, me coloca no espanhol, me coloca no espanhol”, ficou acertado que eu ia fazer

espanhol. E ela chegou lá, com inglês, então eu falei: é, então vamo fazer, né? E..., to aqui até hoje, quer dizer, tive altos e baixos, às vezes até a vida mesmo, atrapalha um pouco a gente estudar e- e- às vezes a gente- a gente acaba meio que.. que deixando algumas coisas de lado e.. e inglês acaba- que às vezes eu fico com umas notas não muito boas.”

P: “Então você, no começo, você não gostava.”

A: “NÃO. Hoje eu posso dizer que.. eu lido bem. Também, né? Já to no avançado ((risos))” (entrevista 16- Augusto)

Nos dois casos, os informantes foram obrigados por outras pessoas a começar o curso. A obrigação tornou-se fator de rejeição. Para lidar com os próprios sentimentos de rejeição, cada informante tomou caminhos diferentes. Beatriz optou por afastar-se do contato com a língua por um longo tempo. Augusto seguiu o curso, em princípio, sem muita responsabilidade. Depois de uma repetência no básico 5 e de ter que reconquistar sua vaga por meio de nivelamento, afirma que passou a encarar o curso de forma mais responsável. Maria acabou tendo uma impressão bastante positiva da experiência no curso livre de inglês onde estudou. Afirma que deve a seu chefe a ajuda para tornar-se professora e não se imagina em outra profissão.

Sentimentos positivos

Foram observados relatos de experiências que geraram sentimentos positivos em relação à aprendizagem. De uma forma geral, há o sentimento positivo dos alunos ao perceberem o próprio progresso, ainda que não seja exatamente o progresso que esperavam. Porém, chamaram minha atenção sentimentos positivos relacionados a experiências com diferentes professores mencionados por Augusto e Talita:

[82] A: “... Agora com outros professores tipo, o G..., hã.. e você, a J... tinha uma coisa assim mais de falar, de- de- se expressar mais em inglês dentro da sala de aula e isso eu acho bacana. Eu prefiro assim.” (entrevista 16 – Augusto)

[83] A: “...Agora..., assim, o- os melhores momentos, a- a- quando eu senti assim que eu- tive aquele *upgrade*, aquele avançado mesmo, foi- foi com os professores que eu mais gostei, tipo o G... a J..., foram professores assim, mais dinâmicos dentro da sala de aula. Mas, não deixaram de ser rígidos. Mas, foram assim, mais amigos, vamos dizer assim. Foram mais camaradas, e aí.. sei lá. Eu acho que se aprende mais.” (entrevista 16 – Augusto)

[84] P: “E você gosta de estudar inglês?”

T: “Ah, eu me amarro. Acho muito, muito bom. Além do que, os professores ajudam a gente a gostar. Acho que há uma afinidade muito boa com os professores. Os professores são amigos e eu gosto muito.” (entrevista 11 – Talita)

Augusto relaciona uma aprendizagem mais estimulante a professores que se aproximam mais de seus alunos, e que trabalham a dimensão comunicativa aliada à dimensão afetiva. Essa amizade entre professores e alunos também é mencionada por Talita, e ela afirma que essa aproximação ajuda o aluno a ver a aprendizagem de língua inglesa como uma experiência agradável.

A seguir, comento brevemente as experiências indiretas que emergiram dos dados coletados.

3.3.4 Experiências indiretas

As experiências indiretas são divididas por Miccoli (1997, 2004) em ambiente, retrospecto pessoal, metas e crenças. No que diz respeito a fatores como retrospecto pessoal, há quadros variados. É possível observar alunos que vêm do ensino regular, alunos que tiveram experiências de aprendizagem com outras LE e com cursos livres de diferentes metodologias.

No QE, perguntei aos alunos se tinham alguma experiência anterior com outra LE e se julgavam que tal experiência influenciara seu aprendizado de inglês. 45% dos entrevistados afirmaram já haver cursado alguma outra língua, em sua maioria, espanhol. Todavia, apenas uma aluna afirmou que o francês influenciava na aprendizagem da outra língua, porque tendia a pensar primeiro no francês.

Cinco alunos afirmaram ter experiência anterior em cursos livres. Três estudaram em uma instituição cujo método é o áudio-lingual, um em escola de método Áudio-visual e outro em escola que adota o método Gramática-tradução. Apenas a aluna que estudou pelo método áudio-visual sugeriu estratégias do método anterior para melhorar as aulas atuais. A aluna que estudou no sistema Gramática-tradução disse que não se adaptou ao método e os que estudaram pelo método áudio-lingual apresentaram maior percepção da abordagem das quatro habilidades feita nos CIL em suas falas.

Minha hipótese é de que esta observação se deve à possibilidade de comparar métodos. A maioria dos alunos não experimentou outras abordagens e não dispõem desse parâmetro comparativo.

Ao estabelecer metas, há alunos que se afirmam mais estimulados a continuar e percebem progresso no alcance dessas metas, geralmente associado a uma auto-imagem positiva (Kelly, Maria, José e Pedro José). Outros apresentam sentimentos contraditórios e alguma frustração, relacionada com as próprias crenças sobre o que seria o ideal na aprendizagem de uma LE (Libélula, Lúcia, Sabuaca e Fernando). Muito dessa frustração está associado ao mito do falante perfeito, citado anteriormente.

Na seção seguinte, discuto alguns casos onde há indícios de relação entre as crenças identificadas e as experiências de aprendizagem dos informantes.

3.4 As relações entre as crenças e as experiências de aprendizagem

Barcelos (2003) ressalta a ocorrência de um ciclo onde o indivíduo reflete sobre as experiências anteriores, gerando crenças e expectativas sobre suas experiências futuras. A autora sugere, portanto, uma influência recíproca entre crenças e experiências, onde uma fornece subsídios para o surgimento da outra.

As experiências narradas pelos alunos parecem ser interpretadas por eles, formando um ciclo de continuidade, conforme descrito por Dewey (1963). Nesse caso, as experiências anteriores dariam origem a crenças, que influenciariam experiências futuras. Discuto a seguir alguns casos em que crenças e experiências apresentam maiores evidências de conectividade.

Maria

Silva (2006) associa as experiências de aprendizagem dos informantes de que não se aprende inglês na escola pública às experiências que estes tiveram em sua vida escolar, afirmando que presenciaram os melhores e os piores exemplos. As afirmações de Maria, informante deste estudo, sobre a escola pública, sugerem casos desse pior exemplo, conforme excertos a seguir:

[85] “Quando eu estava no Ensino Médio eu detestava inglês, porque na escola em que eu estudava a professora não sabia muito e nós não nos sentíamos motivados para aquela aula.” (Maria – RE)

[86] M: “Então assim: a má qualificação dos professores acaba retardando o aprendizado do aluno. É uma dificuldade muito grande, na minha opinião, a maior dificuldade, porque, se existe um, se tem um professor qualificado, o aluno vai se interessar mais, vai aprender mais, agora um professor que não sabe nada vai dar aula pra uma pessoa que também não sabe...” (entrevista 07 – Maria)

Neste caso, a experiência apresenta-se como possível fator emergente de duas crenças: a de que não se aprende inglês na escola pública e a de que o professor é responsável pela aprendizagem do aluno. Como a aluna considera que a falta de qualificação de seus professores do ensino regular retardou seu próprio aprendizado, logo defende que a regra se aplica ao aluno em geral.

Maria relata um momento de rejeição à língua, devido à experiência frustrante da escola regular. Seu chefe a matriculou deliberadamente em um curso de LI, atitude à qual ela apresentou resistência imediata (cf. excerto [80], p.120). Entretanto, a experiência no curso livre foi agradável e Maria acabou se apaixonando pela língua. Em outro trecho de seu relato, ressalta que a atitude de seu chefe foi decisiva e que deve a ele o fato de hoje ser uma professora de LE.

O curso livre que Maria frequentou adota o método áudio-lingual. A informante compara o curso anterior e o método do CIL, e, ao contrário de boa parte dos entrevistados, que afirmaram que o CIL enfatiza muito a gramática, afirmou perceber o trabalho feito com as quatro habilidades. Atribuo isso à comparação que fez entre as duas abordagens: ensino comunicativo e método áudio-lingual. Entre os informantes que observaram a ênfase na gramática (Sabuaca, Fernando, Talita, entre outros), boa parte tinha como parâmetro apenas o ensino regular, onde o ensino de gramática, tradicionalmente, parece ter maior destaque, conforme ressalta Neves (1996).

Em sua experiência, Maria também sugere que, como teve necessidade de demonstrar interesse e curiosidade para ir em busca de mais subsídios para a aprendizagem, esta busca é importante para a formação de um bom aprendiz de LE, conforme excerto abaixo:

[87] M: “Um bom aprendiz, na minha opinião, na minha opinião seria um aluno que, ele está sempre procurando fazer cursos, não se limita só naqueles cursinhos básicos ou o que aprende na escola, no, no ensino médio, né, ou fundamental. Aquele aluno que ta sempre procurando cursos diversificados, na, no meu caso: eu estudei no ensino médio não aprendi quase nada. Aí eu fui pra ... fiz um ano e meio. Aí eu tentei nivelamento aqui. Aí eu to terminando o curso aqui em dezembro, espero, mas eu faço um cursinho preparatório pro exame da Cambridge. Quando eu terminar o cursinho, que é no meio do ano, eu já to querendo fazer um curso de conversação. Acho que o aluno tem que ta sempre, em contato com a língua senão ele esquece mesmo.” (entrevista 07 – Maria)

A crença de Maria em relação ao que faz um bom aprendiz é convergente com as de Pedro José. Este último destaca em seu discurso que o bom aprendiz precisa de curiosidade e materializa essa curiosidade em busca de informações fora de sala de aula, a necessidade de não se limitar à sala de aula (cf. excerto [52], p.105). Mais uma vez, o discurso de Maria reflete o descrédito do ensino regular, ao afirmar que o bom aluno não se limita a cursinhos básicos ou àquilo que aprende na escola (ensino médio ou fundamental).

Em seguida, a informante faz uma relação direta entre seu discurso e a própria experiência, afirmando que, no Ensino Médio, não aprendeu quase nada. O pouco sucesso no ensino regular fez com que Maria construísse uma imagem onde associa ensino regular a limitação. Certamente, o interesse em buscar mais fontes de aprendizagem pode trazer enriquecimento significativo à formação do aluno e ajudá-lo a adquirir proficiência. Entretanto, quando um professor de língua estrangeira em formação, e já em exercício, como é o caso da informante, manifesta o discurso da limitação do ensino regular, corre-se o risco de que este discurso seja disseminado entre seus alunos e perpetuado.

O reconhecimento da existência de limitações pode levar Maria a tomar uma atitude diferente, buscando meios de superá-las e contorná-las durante sua vida profissional. Contudo a afirmação de Moita Lopes (1996) sobre o caráter endêmico da crença na inoperância da escola pública deixa o alerta de que isso nem sempre acontece. Diante de um problema no contexto de ensino e aprendizagem, pode-se tomar diferentes atitudes: luta ou desistência. Um exemplo disso é a experiência de Beatriz, que analiso a seguir.

Beatriz

Considerando os excertos de instrumentos citados anteriormente (cf. excertos [37] e [38], p.100-101), observei evidências da relação entre a experiência frustrante que Beatriz teve aos doze anos de idade e sua crença de que o professor é decisivo na aprendizagem do aluno. A sua primeira reação diante do problema foi a desistência: afirmou em sua entrevista que passou cinco anos longe dos estudos de inglês, sem querer retomá-los em nenhuma hipótese. Mais adiante (cf. excerto [79], p.120), informou que voltou a gostar da LI com o tempo e sozinha. A partir daquele momento, passou a enfrentar o problema, buscando primeiro um curso livre de método gramática-tradução para depois se submeter a um teste de nivelamento no CIL.

Beatriz desenvolveu um sentimento de rejeição à LE logo após o incidente. Porém, buscou meios de trabalhar a própria rejeição e, aparentemente, superou o episódio, pois voltou a interessar-se pelo estudo da LE e tornou-se professora de inglês. As marcas da experiência, no entanto, refletem-se em suas crenças sobre como deve ser uma aula de inglês, e os papéis de professores e alunos. Beatriz apresenta o professor como aquele que esclarece e, em outras palavras, dá brilho à aula. Além disso, Beatriz dá importância à presença de recursos materiais para a aprendizagem do aluno (TV a cabo, por exemplo) e divide com Maria a visão de que uma aula dinâmica é uma aula expositiva:

[88]P: “E o que você acha que um professor precisa desenvolver em sala de aula?”

B: ((em tom reflexivo)) “Ele deveria desenvolver..., mais..., é, comunicação, né? *Communication* entre os alunos. É.. ir ao quadro, mostrar pro aluno, tentar trazer a gramática, até mesmo a gramática tentar trazer, é, pros alunos, fatos que acontecem realmente quando se viaja, no dia a dia, que eu acho que às vezes fica muito preso ao livro, né? Manda o aluno levantarem, ler à frente, mandar fazer. Acredito que mais é isso.” (entrevista 05 – Beatriz)

[89] B:... “Por que aqui a gente tem o que? Três, a gente teve o que no curso, três horas-aula. Então é pouco, pra quem vive 24 horas, né, só falando português, falar só três horas por semana, é pouco. Você tem que ir atrás de filmes, pra pra ir atrás de uma TV a cabo, que só fale inglês pra você ir pegando”. (entrevista 05 – Beatriz)

[90] M: ... “Eu mudaria como eu disse: aulas dinâmicas, utilizando, sei lá, cartazes, aulas bem expositivas, pra ficar mais fácil. Eu não sei se agora no final acontece isso, né, mas assim, geralmente quando, quando a gente ta no início do curso, os professores dão, dão, eles trabalham muito isso, é fazem, é..., dão exemplos do que eles tão falando, alguns professores trazem cartazes, fazem brincadeiras, fazem jogos, aí o aluno aprende

mais, já no final, não sei se é porque o tempo é corrido, eu não sei o que acontece, mas eu acho que aulas dinâmicas, na minha opinião, seria o que eu faria. Uma aula mais expositiva, mais dinâmica.” (entrevista 07 – Maria)

É importante considerar que Maria e Beatriz tiveram experiências com cursos livres, porém, através de abordagens diferentes: áudio-lingual e gramática-tradução. Ainda assim, estas abordagens têm em comum a centralização da aula no professor, o que pode haver influenciado suas concepções sobre a aula ideal de inglês. Em se considerando que ambas são professoras em exercício, existe a hipótese de que tais experiências reflitam-se em ações, influenciadas pelas suas crenças e pelas ações e crenças de seus alunos, gerando relações entre crenças, experiências e ações, conforme destaca Barcelos (2000).

Antônia

Através de exemplos como o de Antônia, é possível observar, entre os informantes, a crença de que exista um sotaque perfeito, semelhante ao do falante nativo que o aluno precisa alcançar. Por trás dessa crença, pode-se sugerir a influência de elementos como o método áudio-lingual e um baixo nível de tolerância ao erro. Antônia informou haver estudado francês por dez anos em um centro binacional que utilizava o método áudio visual. A experiência com o método parece haver levado Antônia a crer que o uso de vídeos auxilia na aprendizagem. A informante apresenta argumentos para sustentar essa hipótese, conforme excerto de sua entrevista:

[90] A: “Por exemplo, quando eu estudei na... a gente tinha direto vídeo com o professor na sala, depois a gente comentava isso, então, ficava mais fácil o aprendizado que você tava vendo.” (entrevista 09 – Antônia)

[91] P: “hum-hum. A próxima pergunta tem a ver com essa: se você pudesse mudar alguma coisa na sua aula de inglês hoje, o que você mudaria?”

A: ((falando para si mesma)) O que eu mudaria? ((pensativa)) Acho que isso eu vi- ver mais- ver- é- vídeos. Comentar sobre aquilo que a gente vê, assim..” (entrevista 09 – Antônia)

É interessante observar que Antônia argumenta que a presença do recurso visual facilita o entendimento da situação e de seu contexto. Considero o argumento da aluna

relevante, pois, se por um lado, o contato com a compreensão auditiva pode ocorrer quando o aprendiz escuta uma música ou um noticiário de rádio, esse contato também ocorre por meio de um noticiário de TV ou diálogos em que o aluno pode estar presente e envolvido.

O método *Áudio-visual* parece ter algumas semelhanças com o *Áudio-lingual*. Uma delas é a de condicionar o aluno a utilizar a oralidade antes da escrita e a correção imediata dos erros. Talvez, por isso, a informante apresente sinais de baixo nível de tolerância ao erro. Ao responder a pergunta 11 do QE, sobre se está ou não satisfeita com o desempenho na LI, Antônia responde da seguinte maneira:

[92] “Não porque eu deveria estar ouvindo e falando fluentemente.” (Antônia – QE)

A brevidade da resposta, aliada à fala apresentada durante a entrevista, sugere a crença na existência de um nível de excelência a ser alcançado na LI, o mito do falante perfeito exposto acima. Nesse caso, ainda que a informante não o diga de forma explícita, os procedimentos do método *áudio-visual* podem ter levado Antônia a crer na necessidade de desenvolver uma pronúncia semelhante à de um falante nativo como pré-requisito para a fluência.

No próximo caso que analiso, Lúcia também apresenta a crença no mito do falante perfeito, ainda que por meio de diferentes experiências.

Lúcia

O caso de Lúcia apresenta-se como extremamente interessante, principalmente devido ao conflito que apresenta em relação à auto-imagem e aos sentimentos que a LI lhe provoca. Em seu relato de experiências, inicia dizendo que sua relação com a LI é de amor e ódio (cf. excerto [53], p. 106), e segue apresentando, na entrevista, um discurso que sugere bastante dificuldade em lidar com o erro:

[93] L: “...eu pelo menos, minha cobrança, quando eu quero falar, eu acho que eu sei, sabe, o que eu quero falar, eu tudo, mas medo de falar errado. Sabe? Medo de ta falando uma coisa errada, de ta pronunciando errado, e..., e aí eu me sinto assim, ridícula, sabe? Me sinto péssima, e aí pronto, isso é suficiente pra me, me constranger e acabar me inibindo.” (entrevista 13 – Lúcia)

A experiência como professora em formação é apontada pela própria informante como possível fator de pressão, conforme exemplo a seguir:

[94] L: “Acho que, talvez por eu estar formando também como professora eu tenho essa cobrança muito grande em cima de mim. E aí eu fico analisando assim, que em relação a conteúdo gramatical, eu acho que sei bastante coisa, bastante. Mas.. em relação a- a- fala e.. e ouvir é- nessa parte eu acho que eu não evolui muita coisa. Acho que eu preciso melhorar muito, muito, muito.” (entrevista 13 – Lúcia)

A cobrança, seja por motivos profissionais, ou pelas concepções geradas durante a aprendizagem, acaba gerando ansiedade e frustração, que podem levar à desistência da aprendizagem ou a gerar a crença na impossibilidade de aprender uma determinada LE.

A experiência anterior de Lúcia é bastante diferente da de Antônia. Seu contato anterior com a LI foi no ensino regular fora do DF. Lúcia afirmou no QE que as aulas enfatizaram bastante a gramática, e minha hipótese é de que essa experiência progressiva tenha desenvolvido a fascinação que afirma ter por gramática. Entretanto, a informante ressalta a importância de contextualizar a gramática e de trabalhar seu uso na oralidade. Acredito em duas possíveis origens para a concepção de Lúcia para o ensino da gramática. Em primeiro lugar, sua experiência como aluna no ensino regular pode haver levado a informante a perceber uma lacuna na própria aprendizagem, e considerar a importância da contextualização da gramática. Minha segunda hipótese é de que as experiências durante sua formação universitária, incluindo aulas e leituras, possam haver influenciado suas crenças em relação ao ensino da gramática.

Finalmente, discuto a experiência de Augusto, que traz outro perfil de aprendiz que enfrentou dificuldades durante seu processo de aprendizagem da LI.

Augusto

Assim como Lúcia, Augusto também é um exemplo de aprendiz com sentimentos contraditórios em relação à LE. O informante afirmou não ter experiências anteriores na aprendizagem de língua inglesa e ingressou no CIL através de sorteio de

vagas. Ele tem dois irmãos que também estudam inglês no CIL, o que sugere uma influência doméstica no desenvolvimento do interesse por uma LE.

Todavia, Augusto experimentou episódio que sugere uma rejeição inicial à LI, ainda que não a tenha expressado tão imediatamente quanto Maria. Durante a entrevista, afirmou que gostaria de haver iniciado o curso de espanhol e sua mãe havia feito sua inscrição no curso de inglês, à sua revelia (cf. excerto [81], p. 120-121). Em princípio, Augusto se predispôs a fazer o curso, mas sem muito compromisso e interesse. O fraco desempenho acarretou sua repetência e a perda da vaga quando cursava o terceiro ano do curso (básico 5)⁵⁵.

Augusto sugere em sua entrevista que não é fascinado pela LI, mas acostumou-se a estudá-la. Ele afirma que a perda da vaga fez com que refletisse e passasse a encarar sua aprendizagem de forma mais responsável, afirmando, no entanto, sentir dificuldade em desenvolver sua acuidade gramatical e que seu desempenho nas avaliações e no curso é repleto de altos e baixos.

Augusto também vivenciou sentimentos positivos na sua aprendizagem. A narração que faz durante sua entrevista (cf. excertos [82] e [83], p.121) sugere uma ligação entre a boa impressão que teve de alguns professores que menciona como mais dinâmicos e a crença no arquétipo do professor show citado por Garbuio (2005). Na mesma entrevista (cf. excertos [43] e [44], p. 103), Augusto afirma que o professor deve entreter os alunos, criar um clima agradável e é responsável por fazer a aprendizagem acontecer. Observei que elogia alguns professores justamente por darem maior ênfase à oralidade, à promoção de um ambiente agradável e a uma relação de amizade com o aluno.

Augusto também acredita que sua dificuldade gramatical em inglês esteja associada à sua dificuldade com a gramática da língua portuguesa. Nesse caso, a experiência de percepção de dificuldade com a gramática em ambas as línguas fez com que Augusto associasse as duas dificuldades, parafraseando o discurso de professores da rede pública de

⁵⁵ Trata-se de uma norma dos CIL: exceção feita aos alunos tributários, que levam suas notas para as escolas de origem, os demais perdem a vaga em caso de repetência em um determinado nível, ficam um semestre sem estudar e só têm direito a fazer teste de nivelamento no semestre seguinte.

ensino, tão duramente criticado por Moita Lopes (1996), de que os alunos com pouca competência na norma culta da língua portuguesa não conseguiriam aprender inglês.

No que diz respeito às impressões sobre gramática, o perfil de Augusto é diametralmente oposto ao de Lúcia. Entretanto, os dois informantes têm dificuldades em comum. Por continuar sua aprendizagem, apesar de todos os problemas, e pelo êxito da estratégia que adotou até então, Augusto desenvolveu a crença de que é preciso vontade para aprender uma LE, expressa em sua metáfora do “cabeça dura” (excerto [51], p.105). Em atitude oposta à de Beatriz, sempre manteve a reação de enfrentar os próprios problemas com a LI e considera bom seu progresso na aprendizagem de LI. Em sua entrevista, afirmou que consegue expressar-se melhor e aprendeu a lidar com a timidez.

Como se pôde observar, uma triangulação dos dados obtidos nos relatos e entrevistas sugere que as experiências dos alunos podem levar à formação de crenças, como sugere Conceição (2004). É interessante notar que experiências diferentes levaram dois alunos a um mesmo aglomerado de crenças, sempre oriundas da análise de eventos anteriores, em contraste com o contexto atual de aprendizagem.

Esse dado sugere a natureza contraditória das crenças, ressaltada por Kalaja (1995). A autora afirma que as crenças são, ao mesmo tempo, coletivas e individuais. Assim, pode-se dizer que esta crença é coletiva, pois mais de um aluno a manifesta. Entretanto, cada aluno irá expressar essa crença de maneira individual. Do mesmo modo, cada aluno irá reagir de diferentes maneiras às diferentes experiências que tiver durante a aprendizagem, em diferentes momentos e contextos, conforme sugere Kalaja (*op. cit*)

Foi possível observar, entre os informantes, que os professores em formação ou exercício apresentaram uma tendência a perceber o ensino das quatro habilidades nas aulas do CIL, não necessariamente associada à percepção geral da ênfase no ensino da gramática. Por outro lado, o grupo dos professores em exercício pareceu manifestar com mais ênfase a crença na responsabilidade do professor sobre a aprendizagem do aluno. O arquétipo do professor show pareceu mais presente entre os que não são professores.

Finalmente, as crenças sobre a dificuldade na oralidade, em contraponto com a facilidade na escrita, não escolheram subgrupos por ocupação, idade, ou nenhum outro critério que se pudesse estabelecer para agrupar os informantes. Isso sugere que esse grupo

de crenças, que também foi registrado entre informantes de outros estudos (Barcelos 1995; Trajano, 2005; Silva, 2003; Silva, 2006), tenha um caráter mais abrangente entre os alunos brasileiros. É preciso levar em conta, entretanto, que, por mais que determinadas crenças pareçam coletivas, sempre haverá um elemento individual na forma como o aluno media as crenças e sua realidade de aprendizagem (Kalaja, 1995).

No próximo capítulo, apresento as conclusões e considerações finais a respeito deste estudo, assim como as implicações pedagógicas, limitações e contribuições do estudo. Apresento, ainda, algumas sugestões para futuras pesquisas na área.

Capítulo 4 – Conclusões

Neste último capítulo, dividido em seis seções, retomo, em primeiro lugar, as perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo introdutório e procuro respondê-las, com base nos dados analisados no capítulo anterior. Em seguida, menciono as contribuições práticas, teóricas e metodológicas deste estudo. Apresento, também, as limitações deste estudo e sugestões de temas para pesquisas futuras, bem como minhas considerações finais a respeito deste estudo.

4.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Este estudo buscou responder três perguntas: quais são as crenças dos alunos do CIL pesquisado a respeito da aprendizagem de LE – inglês?; quais são as experiências de aprendizagem desses alunos?; e, como essas crenças se relacionam com as experiências de aprendizagem dos alunos? Procuro responder, a seguir, com base nos resultados deste estudo, cada uma dessas perguntas.

4.1.1 Quais são as crenças dos alunos do CIL pesquisado a respeito da aprendizagem de LE – Inglês?

Os informantes apresentaram crenças em relação à aprendizagem LE - inglês, que dividi em três categorias para facilitar a análise: crenças sobre a natureza da língua, leitura, escrita e oralidade; sobre a aprendizagem e a aula de inglês; e sobre a auto-imagem e as experiências de aprendizagem. Em resumo, as crenças identificadas foram:

- a) Ouvir é a habilidade mais difícil em LI;
- b) É preciso aproximar-se ou igualar-se à pronúncia do falante nativo (mito do falante perfeito);
- c) Falar é difícil devido ao medo de errar;
- d) Escrever é a habilidade mais fácil em LI;
- e) A leitura serve para adquirir vocabulário, treinar compreensão de textos, aprender sobre a cultura dos países de LE e como referencial de norma culta;

- f) Aprender uma LE é aprender vocabulário, gramática e cultura;
- g) A LI é difícil porque é diferente da língua portuguesa;
- h) O professor é responsável pela aprendizagem do aluno;
- i) Para aprender uma LE é preciso esforço, vontade, dedicação e curiosidade;
- j) O curso de inglês do CIL dá mais ênfase à gramática; e
- k) Não se aprende inglês no ensino regular.

Além dessas onze crenças, os alunos apresentaram crenças conflitantes em relação à sua auto-imagem como aprendizes de LE. Foram identificados alunos com visões extremamente positivas ou negativas e outros que alternavam pontos de vista antagônicos sobre o próprio desempenho.

Os dizeres dos informantes sugerem que a dificuldade maior com a oralidade esteja vinculada ao pouco treino da oralidade, especialmente da compreensão auditiva. Os livros didáticos utilizados (*New Interchange* e *Passages*) apresentam uma média de dois exercícios de compreensão auditiva por unidade. A julgar pelos relatos dos alunos, essa frequência de exercícios parece insuficiente. Os dados também sugerem que o mito do falante perfeito, a auto-imagem negativa e o medo de errar estejam interligados.

Se, para os alunos, as poucas oportunidades de desenvolver a oralidade parecem dificultar a aprendizagem, os informantes manifestaram o oposto em relação à escrita. Suponho que, no caso da escrita, os alunos acreditam ter maior facilidade e mais recursos para praticá-la em casa, e, portanto, consideram-na mais fácil de aprender. A leitura parece funcionar como auxiliar nesse aprendizado. Por ser um referencial de norma culta e da cultura dos países onde o inglês é falado, suponho que seja utilizada pelos informantes como subsídio para orientar a escrita.

Os informantes não resumem a língua à gramática e vocabulário, no entanto, dão importância a esses dois fatores aliados à cultura. Os dados sugerem que os informantes associam vocabulário e cultura através de elementos como a gíria. Trata-se, a meu ver, de uma relação que estes alunos fazem com a língua a que vêm sendo expostos pela mídia. Ao escutar músicas no rádio e assistir filmes, eles têm contato com estas expressões que surgem em uma dinâmica que os livros didáticos não acompanham. Os alunos percebem a

limitação do material didático, pois quase sempre associam uma aula ruim a uma aula presa ao livro em seu discurso.

Um diferencial que observei entre este estudo e outros relacionados a escolas públicas no Brasil foi de que o aglomerado de crenças sobre a inoperância da escola pública, neste estudo, expandiu-se para o ensino regular. Mesmo os alunos vindos de escolas particulares não apresentaram um *feedback* positivo de suas antigas escolas. Ao contrário, também descreveram o ensino regular na escola particular como repetitivo, monótono e pouco eficiente. Isso sugere que a presença de recursos materiais não seja o único pré-requisito para uma boa aula de LE: as atividades desenvolvidas durante a aula, e a forma como se desenvolvem parece ter papel decisivo na motivação do aluno, sugerindo uma possível relação entre crenças e experiências de aprendizagem.

Observou-se, neste estudo, uma crítica dos informantes ao foco excessivo na gramática, também na realidade dos CIL. A meu ver, a diferença está no fato de que, nos CIL se aprende muita gramática, e, no ensino regular, os alunos, possivelmente, tenham estudado mais a gramática, como parecem sugerir os dados deste estudo. Nos dados mencionados aqui, não há registros de atividades voltadas para o ensino da oralidade, que parece ser, muitas vezes, banida do ensino regular. Acredito que isso se deva, em muitos casos, a um desestímulo dos professores diante da realidade com que se deparam: poucos recursos didáticos e grande número de alunos em sala de aula.

Quanto ao papel do professor, não considero que a postura tradicional se mantenha por falta de informação. Os professores dos CIL freqüentam muitas palestras e cursos de aperfeiçoamento, inclusive cursos de pós-graduação. Seu acesso a materiais sobre metodologia de ensino e LA é privilegiado, se comparado àquilo de que professores de outras regiões dispõem. Falta uma dose de ousadia para mudar paradigmas em sala e o professor se sente limitado por obrigações como o cumprimento de um determinado conteúdo no prazo de um semestre. Ainda que tenha mais recursos, ele não se sente encorajado a mudar suas práticas pedagógicas.

Os informantes também são frutos de uma geração de aprendizes durante a qual o professor é o centro de tudo. A autonomia é uma semente que ainda germina de forma tímida neste solo. Estes são fatores que precisam ser levados em consideração. Ainda que

surjam novas abordagens para o ensino de línguas, e, em especial, para o desenvolvimento da oralidade, estas não se consolidam da noite para o dia.

Nesse novo contexto, o professor passa de provedor a facilitador. O aluno torna-se o centro do processo e, necessariamente, a imagem que ele tem de si mesmo e de sua aprendizagem vêm à tona como fator que influencia a aprendizagem. Diante desta bagagem de crenças e experiências trazidas pelo aluno, o novo professor facilitador deve oferecer ao aluno os meios de lidar com seus sentimentos e ansiedades em relação à língua.

A pesquisa de Trajano (2005) apresenta alunos em processo de transição rumo a uma mudança na concepção dos papéis de professores e alunos no processo ensino e aprendizagem. Eles já carregam crenças a esse respeito, ainda que sua prática ainda não seja condizente com as crenças. Silva (2006) apresenta resultados que sugerem a transmissão contínua dessa cultura entre professores e alunos, e que a transmissão dessa cultura ainda segue com força no contexto nacional, visto que seu artigo relata resultados de dissertação defendida em 2005, apresentando dados recentes dentre os trabalhos realizados no Brasil mencionados neste estudo. A mudança requer tempo e vontade não apenas de alunos e professores, mas das instituições que regem a educação nacional. Leffa (2000) afirma, referindo-se à lei de diretrizes e bases (LDB) e aos parâmetros curriculares nacionais (PCN), que a lei e as orientações das autoridades educacionais pareceram agradar à maioria dos educadores, mas é preciso criar condições para colocá-las em prática.

Ao serem questionados sobre o que gostariam de mudar em suas aulas, todos os alunos entrevistados pediram mais oportunidades para trabalhar a oralidade, para interagir e comunicar-se mais. Embora apresentem ainda uma postura dependente em relação ao professor, observa-se que esses alunos desejam oferecer sua contribuição para o processo de aprendizagem. Além disso, eles querem utilizar a língua, fazer uso da oralidade para interagir em diferentes contextos. Este já é um sinal da mudança silenciosa que se opera dentro da sala de aula. As vozes desses alunos precisam ser ouvidas para transformar o desenvolvimento da oralidade em uma atividade prazerosa e significativa para as partes envolvidas: aluno e professor.

É normal que os alunos tenham diferentes auto-imagens como aprendizes, pois antes de falar de alunos, estou falando de indivíduos com diferentes histórias de vida,

experiências e personalidades que apresentam diferentes reações às mesmas experiências. Levar estas individualidades em consideração é abrir espaço para que os alunos reflitam a respeito de sua aprendizagem deve contribuir para seu crescimento e estimulá-los a progredir cada vez mais.

4.1.2 Quais são as experiências de aprendizagem desses alunos?

É importante lembrar que o objetivo principal deste estudo não é a taxonomia de experiências; a classificação das experiências apresentada no capítulo de análise dos dados, baseada na literatura na área (Miccoli, 1997, 2004), serviu apenas para organizar os dados identificados, facilitando sua análise e possibilitando estabelecer as relações entre crenças e experiências, objetivo desta pesquisa.

Os informantes relataram várias experiências que classifiquei, tomando por base as categorias de experiências de Miccoli (*op. cit.*). Foram relatadas experiências cognitivas e sociais, especialmente as de identificação de dificuldade, percepção de aprendizagem, interação e relações sociais e interações grupais. Muitos mencionaram situações em que precisaram utilizar a LI fora de sala de aula. Nessas situações, eles observaram a necessidade de vencer a própria timidez, negociar significado e, quase sempre, essa experiência veio acompanhada de percepção de aprendizagem, estimulando os alunos a contornar as próprias dificuldades e persistir no trabalho de aprendizagem da língua.

Um diferencial nos dados que obtive fez com que eu acrescentasse às experiências sociais a categoria dos sentimentos positivos. A meu ver, nem só de traumas e dissabores vive o processo de aprendizagem de LE. O aprendiz também vivencia momentos que suscitam sentimentos positivos. É certo que o ideal seria que o aluno experimentasse mais sentimentos positivos que negativos, ainda que isso nem sempre ocorra. Há também um relato de experiência extrema, que gerou trauma e rejeição à língua em um dos informantes.

A importância de experiências afetivas é que, ao observar alunos com sentimentos negativos, o professor pode fazer uma análise e buscar meios de lidar com alunos que passem por tais situações, e, principalmente, ajudá-los a lidar com uma série de sentimentos

que interferem negativamente na aprendizagem: medo, timidez, rejeição, ansiedade, baixa auto-estima, entre outros.

4.1.3 Como as crenças desses alunos se relacionam com as suas experiências de aprendizagem?

As crenças apontadas na seção 4.1.1 guardam relações com as vivências e contextos de aprendizagem dos alunos entrevistados. No caso das crenças sobre as dificuldades em relação à oralidade, aponto sua origem na ansiedade que o aprendiz tem em relação ao desconhecido. Concordo com Murilo, quando afirma que a falta de oportunidades para desenvolver a oralidade geram a dificuldade. Celeste também sugere a necessidade de maior prática da oralidade, quando afirma, em sua entrevista, que a maior dificuldade na aprendizagem da LI é o desconhecido.

É interessante ainda considerar que o material a que o aluno é exposto em sala de aula não é autêntico. A meu ver, para os aprendizes iniciantes, isso pode ser positivo, porque ele precisa compreender um mínimo para sentir-se estimulado a continuar. Chega um momento, porém, em que parece ocorrer um choque. No momento em que o aluno assiste a um filme, por exemplo, e percebe que as estruturas gramaticais são utilizadas de forma diferente daquela a que ele é exposto em sala, começa a se questionar se está mesmo aprendendo inglês. A partir dessa experiência, pode-se, talvez, compreender a crença dos alunos de que ouvir seja a habilidade mais difícil na LI.

A crença de que não se aprende inglês na escola regular também tem estreitas relações com as experiências anteriores de aprendizagem dos alunos e com as circunstâncias do ensino de inglês como LE no Brasil. A falta de recursos e o despreparo dos professores para lidar com turmas numerosas e heterogêneas, dispendo apenas de quadro e giz, são fatores que desestimulam professores e alunos. É importante lembrar que uma parcela considerável dos participantes deste estudo terminou o ensino médio há pelo menos cinco anos, quando o ensino de inglês, no DF, geralmente só se iniciava na 7ª série do ensino fundamental, o que representa tempo ainda menor de contato e menos oportunidades de aprendizagem da LI.

É relevante observar que Silva (2006) também relaciona a origem das crenças apontadas em seu trabalho com as experiências dos alunos. O autor afirma, como já destacado anteriormente, que seus informantes tiveram os melhores e piores exemplos de ensino de LE durante o ensino médio, e os maus exemplos que aponta são citados por alunos que estudaram em escolas públicas. A pesquisa de Silva (2003) também aponta precariedade de recursos, alunos desmotivados e descrentes.

Políticas educacionais têm sido desenvolvidas na tentativa de mudar este quadro. Seu efeito porém, só se observa a médio e longo prazo, e onde haja real comprometimento das instituições no sentido de preparar e incentivar o professor, através de projetos de educação continuada. Em seu trabalho sobre crenças, Rossi (2004) também aponta tais reflexões. A autora acredita que a ausência de qualidade no ensino público nega aos alunos um direito constitucional, aumenta a desigualdade e perpetua e exclusão social.

A maioria dos alunos entrevistados neste estudo só teve algum contato com o ensino de inglês a partir da sétima série do ensino fundamental, como mencionado anteriormente. Atualmente, os alunos começam a aprender inglês mais cedo. A meu ver, se este tempo for usado em favor do ensino, pode eliminar o círculo vicioso citado por Maria, de aulas monótonas onde só se aprende o verbo *to be*.

As experiências que os informantes tiveram no ensino regular parecem contribuir para a formação da crença de que não se aprende inglês no ensino regular. Nenhum deles citou experiências interessantes ou atividades diversificadas que seus professores do ensino regular tenham realizado. Em Silva (2003), os alunos registram a tentativa de diversificação da professora, mas essa tentativa não é suficiente para retirá-los da postura de conformismo, nem para modificar sua crença de que só irão aprender o básico e noções de gramática no ensino médio.

Os resultados deste estudo sugerem, ainda, uma relação entre experiências de sucesso e fracasso na aprendizagem e conflitos de auto-imagem. Observei que, quando o aluno não alcançou aquilo que esperava, criou um sentimento de insatisfação e uma imagem negativa do próprio progresso. Essa insatisfação não estava vinculada a boas notas, mas às crenças que os alunos têm em relação à proficiência, como, por exemplo, a crença de que é preciso aproximar-se ou igualar-se à pronúncia do falante nativo, em especial nos

casos de Antônia, Sabuaca e Fernando. Eles afirmaram ter boas notas, mas não se sentiam seguros em relação à oralidade.

Como se pôde observar, os resultados deste estudo apontam relações entre as crenças e experiências de aprendizagem. Essas relações se referem a experiências, não apenas dentro, mas também fora da sala de aula, e sugerem conseqüências que as crenças advindas dessas experiências podem gerar no processo de aprendizagem do aluno. Nesse processo, experiências geram crenças, e crenças, certamente, geram ações e novas experiências, em um ciclo contínuo e dinâmico, como já havia destacado Conceição (2004). A contextualização das crenças ajuda a abstrair tais relações e, em muitos casos, neste estudo, ajudou a explicar a origem de determinadas crenças. A meu ver, a partir do momento em que estas crenças e experiências são repensadas, são também geradas alterações no contexto educacional. Há uma rede de influências mútuas: professor – aluno, escola – comunidade, produzindo, aos poucos, uma nova realidade escolar.

A alteração de uma realidade educacional, no entanto, é um processo gradual que, muitas vezes, começa com pequenas atitudes e sempre tem sua origem onde primeiro se provoca a aprendizagem: na sala de aula. Portanto, apresento, a seguir, contribuições práticas e algumas implicações pedagógicas dos resultados obtidos neste estudo e sugiro alguns pequenos gestos que podem facilitar o trabalho dentro do contexto escolar pesquisado. Tais sugestões podem perfeitamente ser analisadas e adequadas a outros contextos de aprendizagem de LE, conforme a realidade e as necessidades de cada realidade escolar.

4.2 Contribuições práticas

Acredito que a principal implicação pedagógica dos resultados apontados aqui diz respeito à postura do professor diante do ensino da oralidade. Urge abrir espaço para que o aluno interaja em sala, praticando mais. Com relação à compreensão oral, muitos alunos se queixaram de haver poucas oportunidades para exercitá-la. Em se considerando que os alunos não têm tantas oportunidades para ouvir em inglês fora do contexto escolar, seria interessante que os professores trouxessem para a sala de aula, novos materiais, além

daquilo que o livro-texto oferece. O progresso pode ser ainda melhor se os professores puderem trazer materiais autênticos para a sala de aula.

Outra alternativa, que pode inclusive ajudar a desenvolver a autonomia dos alunos, é estimulá-los a utilizar os recursos que têm e trazer materiais para a sala. Os alunos entrevistados têm acesso a filmes, internet e músicas, por exemplo. É possível, inclusive, manter conversas telefônicas pelo computador. Os alunos podem usar estes recursos, em casa ou em *LAN houses* para desenvolver a oralidade e dividir suas experiências com os colegas, aplicando aquilo que aprendem em sala, adequando conhecimentos de gramática e de uso autêntico da língua. Tal mudança de postura os deixaria mais estimulados, pois o progresso é mais visível, e a motivação surge naturalmente.

Além disso, é importante que o professor converse com seus alunos sobre suas experiências, crenças e ansiedades. Assim, o professor trabalha a dimensão afetiva de seus alunos, ajudando-os a lidar com eventuais ansiedades e facilitando a aprendizagem. Ao aproximar-se mais do aluno, o professor passa maior confiança e isso eleva naturalmente a auto-estima dos alunos, melhorando sua auto-imagem como aprendizes.

Por último, sugiro que a reflexão do aluno sobre sua aprendizagem não seja um tema discutido apenas entre alunos com muito tempo de estudo, ou altos índices de proficiência. Acredito que os aprendizes iniciantes de LI devem ter acesso a momentos reservados à reflexão sobre suas experiências e crenças de aprendizagem. No contexto escolar estudado, isso pode ser viabilizado por meio de *workshops*, palestras e debates com pequenos grupos, aos moldes de uma intervenção psicopedagógica.

Durante esses eventos de pequeno porte, fatores como crenças, experiências, motivação, estratégias e autonomia, por exemplo, poderiam ser abordados em uma linguagem acessível aos jovens aprendizes, através de abordagem que lhes permita trabalhar com os recursos de que dispõem a favor da própria aprendizagem. Além das contribuições práticas deste estudo, apresentadas nesta seção, a pesquisa apresenta, ainda, contribuições teóricas e metodológicas para a pesquisa em ensino e aprendizagem de LE. Dedico as seções 4.3 e 4.4, a seguir, a descrever essas contribuições.

4.3 Contribuições teóricas

A primeira contribuição teórica deste estudo está no fato de este se dedicar a um contexto específico, retratando as crenças e experiências de alunos de um CIL. Barcelos (2006) ressalta a necessidade de pesquisas sobre crenças que envolvam diferentes contextos. A autora também aponta os trabalhos com foco na escola pública como uma área que deve ser explorada. A meu ver, o contexto dos CIL é *sui generis*, porque reúne características do ensino regular, mescladas às dos cursos livres. Portanto, acredito que esta pesquisa apresente, nesse caso, dupla contribuição, pois aborda um contexto específico e, simultaneamente, traz mais esclarecimentos a quem deseje entender melhor o processo de aprendizagem de LE nas escolas públicas.

Além disso, conforme mencionei no capítulo introdutório, o CIL atua, ainda que informalmente, como um pólo que difunde conhecimentos pedagógicos para o restante das escolas da rede pública do DF. Sendo assim, pesquisas que modifiquem a realidade de um CIL podem causar efeitos em outras escolas públicas.

Ainda, Barcelos (2006), afirma que ainda há poucos estudos no Brasil que analisem as crenças levando em consideração o contexto e as experiências de aprendizagem. Este estudo vem, portanto, ajudar a preencher uma lacuna na pesquisa sobre crenças. Considero, ainda, que as pesquisas sobre experiências de aprendizagem dos alunos ainda são pouco exploradas no contexto nacional. A meu ver, estudos como este contribuem para dar às experiências a importância que merecem na literatura sobre ensino e aprendizagem de LE.

No que diz respeito à pesquisa científica, a meu ver, parâmetros metodológicos sólidos e instrumentos de coleta de dados escolhidos e utilizados de forma adequada atuam como alicerce das contribuições teóricas, fornecendo a credibilidade necessária, mediante a utilização de fontes diversas de coleta para a triangulação dos dados. Sendo assim, apresento, na seção a seguir, as contribuições deste trabalho em relação à metodologia de pesquisas sobre crenças.

4.4 Contribuições metodológicas

Esta pesquisa teve como alicerces metodológicos os princípios da pesquisa qualitativa, configurando-se em um estudo de caso, utilizando para a investigação das crenças, a abordagem contextual. A literatura mencionada anteriormente (capítulo 2), descreve a pesquisa qualitativa como relevante em situações nas quais o uso exclusivo de dados e procedimentos quantitativos impede o levantamento de aspectos importantes para o fenômeno a ser estudado (Seliger & Shohamy, 1989). A pesquisa de ensino e aprendizagem de línguas figura entre essas situações. Além disso, vários autores defendem o estudo de caso, considerando-o relevante para a investigação de unidades de investigação específicas (Lüdke & André, 1986; Johnson, 1992; Yin, 2005).

Entretanto, este estudo contribui, principalmente, para enfatizar a viabilidade da abordagem contextual na investigação sobre crenças de aprendizagem de LE, destacada na literatura como um meio de investigar as crenças, guardando maior ressonância com a natureza das mesmas (Barcelos, 2004, 2006). Cabe salientar, também, que os resultados apresentados são, de fato, reveladores, além de se adequarem aos objetivos da pesquisa heurística, de originar teorias por meio dos resultados (Seliger & Shohamy, *op. cit.*).

Outra contribuição metodológica importante deste estudo refere-se à utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados. Tal procedimento, além de elevar o grau de validade e confiabilidade dos dados, permite que a voz dos informantes transpareça nos resultados, permitindo que as crenças desses mesmos informantes venham a emergir naturalmente dos dados, sem o risco de limitação ou indução que alguns autores criticam nos questionários fechados (Barcelos, 1995; Kalaja, 1995; Sakui & Gaies, 1999).

É importante, também, mencionar que o uso de diferentes instrumentos de coleta permitiu a triangulação dos dados. Ressalto que a entrevista semi-estruturada teve caráter decisivo para confirmar ou refutar afirmações do QE e complementar informações fornecidas no RE. O RE, por sua vez, além de seu objetivo principal de identificar experiências de aprendizagem de LE, ajudou a inferir e confirmar algumas crenças dos alunos.

Finalmente, importa ressaltar que Vieira-Abrahão (2006) aponta a importância de instrumentos como o relato de experiências, pois revela, além das experiências, informações sobre a identidade e as crenças do informante. Vieira-Abrahão (*op. cit*) enfatiza a utilização desse instrumento em pesquisas sobre crenças de professores em formação ou em serviço. O presente trabalho mostra que o uso dos RE também é pertinente em se tratando de levantamentos de experiências e análise das crenças dos alunos de LE, possibilitando a presença da voz dos informantes.

Da mesma forma que uma pesquisa científica deve apresentar suas contribuições, resalto que os instrumentos, metodologia e abordagens de pesquisa utilizados neste estudo, possuem também suas desvantagens. Portanto, menciono, a seguir as limitações deste estudo.

4.5 Limitações do estudo

Este estudo não utilizou a observação em sala de aula como instrumento para a coleta de dados por uma série de razões. Em primeiro lugar, os informantes estudavam em turmas diferentes, com professores diferentes. Para proceder tais observações, seriam necessárias providências como a solicitação de autorização de todos os professores, direção, alunos e inclusive dos colegas de classe não envolvidos na pesquisa.

No que diz respeito ao tipo de abordagem para a pesquisa sobre crenças utilizada neste estudo, a abordagem contextual, Barcelos (2001) aponta como vantagem o fato de que esta permite investigar as crenças levando em consideração o contexto em que estas estão inseridas. Por outro lado, a desvantagem reside no fato de que a abordagem é mais adequada a pesquisas com pequeno número de participantes e consome muito tempo. Na verdade, como destacam Bernat e Gvozdenko (2005), todas as abordagens relacionadas à pesquisa sobre crenças apresentam limitações, seja pelo risco de ambigüidade dos instrumentos da abordagem normativa ou pelo excesso de especificidade dos focos de estudo da abordagem contextual.

Apesar dessas limitações, a abordagem contextual para a investigação das crenças conta com cada vez mais espaço na pesquisa em LA. Assim, as pesquisas com maior

colaboração para a prática pedagógica são aquelas que consideram os diversos fatores interligados ao objeto de estudo, as crenças, proporcionando resultados mais autênticos e recomendações mais realistas.

Uma pesquisa científica não se resume apenas a responder perguntas e sugerir soluções a problemas identificados. Na verdade, ao responder uma pergunta, outras perguntas sempre irão emergir. Sendo assim, sugiro, a seguir, temas para aqueles que se interessem em realizar futuros estudos na área.

4.6 Sugestões para estudos futuros

Minhas sugestões para estudos futuros são três. Inicialmente, seria interessante realizar um estudo longitudinal sobre o assunto. Conteí, neste estudo, com alunos que já estavam concluindo o curso. Seria interessante, no entanto, iniciar uma investigação com alunos que estivessem ingressando nos ciclos juvenil ou básico e acompanhá-los até o ciclo avançado. Esse acompanhamento, além de fornecer uma abrangência maior de dados, pode ajudar a identificar experiências que geram e modificam crenças e fornecer dados que levem a refletir sobre a prática pedagógica dos professores.

Em segundo lugar, seria também de grande relevância a realização de mais estudos voltados para os professores nos contextos dos CIL, trabalhando suas próprias crenças e como eles vêem as crenças de seus alunos e que influência elas têm em sua prática pedagógica. Em minha pesquisa bibliográfica, encontrei trabalhos como o de Martins (2001), que trata desse tema. A autora concentra-se em investigar as crenças de professores sobre ensino de adultos. Nos últimos anos, porém, os CIL passaram a admitir alunos das 5^a e 6^a séries do ensino fundamental e a maior parte da clientela atual é de crianças e adolescentes, o que torna relevante uma pesquisa a respeito das crenças dos professores de CIL sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos dessas faixas etárias.

Da mesma forma, foi possível observar, entre os informantes, professores de LE, em formação ou em exercício, em busca de desenvolvimento da proficiência nos CIL. Um estudo detalhado das crenças e experiências desses professores também pode trazer resultados interessantes.

Ressalto, ainda, que o fato de os informantes apontarem a oralidade como aspecto mais difícil não implica na inexistência de dificuldades na aprendizagem da escrita. A questão não passa apenas pela quantidade de oportunidades de prática, mas principalmente por sua qualidade. Trata-se de um aspecto que também deve ser levado em consideração. Além disso, estudos mais específicos no contexto dos CIL, relacionados a temas como aquisição de vocabulário, uso do dicionário, leitura e outros estudos relacionando crenças e experiências de aprendizagem de LE podem contribuir muito para enriquecer a atual literatura na pesquisa em crenças de aprendizagem de LE.

Finalmente, é importante lembrar que este estudo foi realizado com alunos de LE – inglês, e esta não é a única LE oferecida nos CIL. Portanto, considero que a réplica deste estudo, bem como dos demais estudos que sugeri com alunos e/ou professores de outras LE, como o francês e o espanhol, também poderia ser fonte de contribuições para a pesquisa sobre crenças.

4.7 Considerações finais

A meu ver, apesar de encerrar-se nesta seção, este estudo não termina aqui. Dewey (1958:35) afirma que “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições do ambiente está engajada no próprio processo da vida.”⁵⁶ Da mesma maneira, esta pesquisa trouxe algumas respostas, acompanhadas de novas perguntas sobre crenças e experiências de aprendizagem de LE. Assim, o princípio da continuidade também se observa nas experiências da pesquisa acadêmica.

Crenças, experiências de aprendizagem de LE e a realidade do ensino de LE da escola pública são temas recorrentes que, a meu ver, ainda devem figurar em muitos outros estudos. Em especial, no que diz respeito à escola pública, acredito que muito se fala a respeito de suas deficiências. Entretanto, no decorrer de minha experiência de magistério, tanto no ensino regular como nos CIL, considero que as tentativas governamentais de lidar com os problemas enfrentados ainda são tímidas. A possibilidade, enquanto professora em

⁵⁶ Do original: “*Experience occurs continuously, because the interaction of live creature and enviring conditions is involved in the very process of living.*” DEWEY (1958:35)

exercício, de trabalhar com a pesquisa científica, foi, para mim, um momento extremamente rico e proveitoso.

Conforme ressaltado anteriormente, na introdução e no decorrer deste estudo, a investigação sobre as crenças de aprendizagem de LE permite traçar um perfil dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas. As experiências completam esse perfil, ajudando a explicar as razões que levam alunos e professores a desenvolver determinados tipos de crenças.

Espero que este estudo, além de trazer mais informações para a investigação envolvendo crenças e experiências, seja capaz de suscitar curiosidade e abrir espaço para um debate mais amplo sobre o tema e sobre o ensino nas escolas públicas de maneira geral. Iniciativas e projetos como o dos CIL podem ajudar a equacionar a problemática vivida pelo ensino público brasileiro e servir de pólo para estudos e pesquisas que ajudem a modificar a realidade excludente que permeia o ensino de línguas estrangeiras na maior parte do país.

Referências

ABRAHAN, Roberta G. & VANN, Roberta J. Strategies of two language learners: A case study. In: WENDEN, Anita & RUBIN, Joan (Eds.) *Learner Strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987, p. 85-102.

ALANEN, R. Young language learners' beliefs about SLA within a Vygotskian framework. Trabalho apresentado na conferência anual da *British Association for Applied Linguistics*, Cambridge, Inglaterra, 2000.

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

ALLWRIGHT, R. Understanding classroom language learning. Plenary paper presented at the XI ENPULI (English Language University Professors National Encounter), São Paulo, Brazil, 1991.

ALLWRIGHT, Dick e BAILEY, Kathleen, M. *Focus on the language classroom _ An introduction to classroom research for language teachers*. Glasgow: Cambridge University Press, 1991.

ARAÚJO, Denise R *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. (Dissertação – Mestrado em estudos lingüísticos) Belo Horizonte: UFMG, 2004.

BAKHTIN, Mikhail M. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

BANDEIRA, Gervásio M. *Por que ensino como ensino? Manifestação e Atribuição da Origem das Teorias Informais no Ensinar de Professores de LE (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

BANYA, Kingsley & CHENG, Maria H. Beliefs about Foreign Language Learning _ A Study of Beliefs of Teachers' and Students' cross-cultural settings. ERIC Document Reproduction Service ED n. 411691, 1997.

BARCELOS, Ana Maria F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, JCP (org.) *O Professor de Língua estrangeira em formação* Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. Tese (Doutorado em ensino de inglês como segunda língua). Tuscaloosa: College of Education, University of Alabama, 2000.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, Telma (Ed.) *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 55-65.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. In: *Linguagem & Ensino*, vol. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

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

BAUER, Martin W.; GASKELL, George & ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, p. 17-36.

BENSON, Phil & LOR, Winnie. Conceptions of language and language learning. In: *System*, v. 27, n. 4, 1999, p. 459-472.

BERNAT, Eva e GVOZDENKO, Inna. Beliefs about language learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. In: *TESL-EJ*, v. 9, n.1, p. 1-18, 2005.

BLOCK, David. Learning by listening to language teachers. In: *System*, v. 25, n. 3, 1997, p. 347-360.

BREEN, Michael P. The social context for language learning – a neglected situation? In: *Studies in Second Language Acquisition*, v. 7, p. 135 –158, 1985.

BREEN, Michael P. & CANDLIN, Christopher N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. In: *Applied Linguistics*, v. 1, n. 2, 1980, p. 89-112.

BROWN, H Douglas. *Principles of language teaching and learning*. (2ª ed.). New York: Prentice Hall, 1987.

BROWNELL, Mary T. & PAJARES, Frank M. The Influence of Teachers' Efficacy Beliefs on Perceived Success in Mainstream Students with Learning and Behavior Problems: a Path Analysis. In: *Florida Educational Research Council Research Bulletin*, v. 27, n. 3-4, 1996, p. 11-24. ERIC Document Reproduction Service ED n. 409661

CAMARGO, Gladys P Q P & RAMOS, Samantha G M. Narrativas de professores de língua inglesa em formação continuada: desvendando a experiência de se tornar professor. In: *ReVEL*, ano 4, n. 6, março de 2006, p. 1-24. Disponível no endereço: www.revelhp.cjb.net Acesso em 23/10/2006.

CAMPOS, Gisela P. C. *As crenças sobre leitura em LE de uma professora e seus alunos: um estudo de caso*. (dissertação de Mestrado) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

CARTER, Beverly-Ann. Begin with beliefs: exploring the relationship between beliefs and learner autonomy among advanced students. In: *Texas Papers in Foreign Language Education*, v. 4, n.1. p. 1-20, 1999.

CELANI, Maria A. A. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. In: *Linguagem e Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHAUDRON, Craig. *Second Language Classrooms: Reseach on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CHENG, Hsueh Y. *Motivation, attitude and achievement in English learning: a case study at the Chinese Military Academy*. Doctoral dissertation. Florida International University, 1995.

CLARK, Christopher M. Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking In: *Educational Researcher*, p. 5-12, March 1988.

COELHO, Hilda S H. “*É possível aprender inglês nas escolas públicas?*” *Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês nas escolas públicas*. (dissertação – Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras). Belo Horizonte: UFMG, 2005.

COHEN, Andrew. D. & FASS, Lydia. Oral Language Instruction: Teacher and Learner Beliefs and the Reality in EFL Classes at a Colombian University. ERIC Document Reproduction Service, ED 459612, 2001.

COHEN, Louis e MANION, Lawrence. *Research Methods in Education* (2ª ed.). London: Routledge, 1985.

CONCEIÇÃO, Mariney P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos). Belo Horizonte: Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

CORTAZZI, Martin & JIN, Lixian. Cultures of learning: Language classrooms in China. In: COLEMAN, H. (Ed.) *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 169-203, 1996.

CUNHA, Nara B. da. *Experiências de aprendizagem: um estudo de caso sobre as experiências de estudo fora da sala de aula de alunos de Letras/Inglês em uma instituição particular de ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CUNHA, Patrícia J S. *Crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de inglês: um estudo na Escola Técnica Estadual*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) São Paulo: PUC, 1998.

DEWEY, John. *How we think*. Lexington: DC Heath, 1933

_____. *Art as experience*. New York: Capricorn Books, 1958.

_____. *Experience and Education*. New York: Collier Books, 1963.

_____. *Democracy and Education*. Phoenix Library, 2001. disponível na página www.dominiopublico.org.br Acesso em 15/10/2006

DUFVA, Hannele. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A.M.F. (Orgs.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 131-151.

EISNER, Elliot W. e PESHKIN, Alan (orgs.) *Qualitative Inquiry in Education _ The continuing debate*. New York: Teachers College Press, 1990.

ELBAUM, Batya. E., BERG, Cynthia A., & DODD, David H. Previous learning experiences, strategy beliefs, and task definition in self-regulated foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology*, v.18, n.3, 1993:318-336.

FÉLIX, Ademilde. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J C P. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação* (2ª ed.) Campinas: Pontes, 2005.

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. Tese (Estudos Lingüísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. *Semeando a interação: A revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG, 2005.

FRANCO, Maria L P B. Questões Metodológicas e o Papel Sujeito – Pesquisador. In: In: TRINDADE, Vitor M., FAZENDA Ivani C. A. e LINHARES, Célia F S (orgs.) *Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2001, p. 206-221.

GARBUIO, Luciene M. *Revelação e origens de crenças da teoria informal implícita de professores de língua inglesa*. (Dissertação – Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: Unicamp, 2005.

GARDNER, Robert C. The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, finding and issues. In: *Language Learning*, v. 38, p. 101-126, 1988.

GIMENEZ, Teresa. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese (doutorado) Lancaster: Lancaster University, 1994.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: *Claritas*, v. 6, p. 37-47, 2000.

HARRINGTON, Stasie C & HERTEL, Tammy J. Foreign Language Methods Students' Beliefs about Learning and Teaching. In: *Texas Papers in Foreign Language Education*, v. 5, n. 1, p. 53-68, 2000.

HOLEC, Henri. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, Anita & RUBIN, Joan (Eds.) *Learner Strategies in language learning*. London: Prentice Hall, p. 145-156, 1987.

HOLLIDAY, Adrian (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

HORWITZ, Elaine K. Surveying Student Beliefs About Language Learning. In: WENDEN, Anita & RUBIN, Joan. (Orgs.) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall, 1987, p. 110-129.

_____. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. In: *The Modern Language Journal*, v. 72, n. 3, 1988, p. 283-294.

_____, HORWITZ, M B & COPE, J. Foreign Language Classroom Anxiety. In: *The Modern Language Journal*, v. 70, p. 125-132, 1986.

HOUAISS *Dicionário on-line da Língua Portuguesa*. Disponível na página: <http://houaiss.uol.com.br/> (acesso em 21/08/2006).

HUANG, Cindy S & TSAI, Rebecca R. A comparison between high and low English proficiency learners' beliefs. ERIC Document Reproduction Service, ED 482579, 2003.

JOHNSON, Donna M. *Approaches to research in Second Language Learning*, New York, Longman, 1992.

KALAJA, Paula. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. In: *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 5, n. 2, 1995, p. 191-204.

KERN, R. G. Restructuring classroom interaction with network computers: Effects on quantity and characteristics of language production. In: *The Modern Language Journal*, 79, 457-476, 1995.

LEFFA, Vilson J. A look at students' concept of language learning. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, v. 17, p.57-65. Campinas, 1991.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. *O professor de línguas estrangeiras: contruindo a profissão*. Pelotas: Eduart, 2000.

LEITE, Elisângela F. O. *Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira*. (dissertação – Mestrado em Letras). Centro de Tecnologia e Ciências Humanas – PUC – RJ, 2003.

LIMA, Solange S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, Ana Maria F. e VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. (orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 147-162.

LOURENÇO, Fábio F M. *Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma*. (Tese – Doutorado em Lingüística Aplicada) Campinas: Unicamp, 2006.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCUSCHI, Luiz A. *Análise da conversação* (5ª ed.). São Paulo: Ática, 1999.

MARTINS, Christiane M. *A crença e a prática do professor de língua estrangeira no ensino de adultos* (dissertação). Brasília, Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, 2001.

MICCAELIS, *Dicionário on-line da Língua Portuguesa*. Disponível na página: <http://miccaelis.uol.com.br> (acesso em 21/08/2006).

MICCOLI, Laura. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' classroom experiences*. Tese (Doutorado em Educação). Toronto: University of Toronto, 1997.

_____. Collective and individual classroom experiences: a deeper view of EFL learning in a Brazilian University. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Ano 2, n. 2, 2004. Disponível na página: www.revelhp.cjb.net.

MILLER, L. & GINSBERG, R.B. Folklinguistic theories of language learning. In: FREED, B. F. (org.) *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins, 1995, p. 293-315.

MOITA LOPES, Luiz P da. “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 63-80.

MORA, Joseph F. *Diccionario de Filosofia*. Madrid: Alianza Editorial, 1986

MORI, Yoshiko. Epistemological beliefs and Language learning beliefs: what do language learners believe about learning? In: *Language Learning*, v. 49, n. 3, 1999, p. 377-415.

NEVES, Maralice S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática de sala de aula. In: PAIVA, Vera L.M. de O. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*, 1996: 69-81.

NICOLAIDES, Christine & FERNANDES, Vera. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira. In: *the ESPECIALIST*, 2002, p. 75-99.

NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. Seven hypotheses about language teaching and learning. In: *TESOL Matters*, v. 10, n.2, 2000

OLIVEIRA, Shirlene B. *Compreendendo o processo interacional na sala de aula de língua inglesa visões de professores e alunos* (dissertação). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

OMAGGIO, Alice C. Successful language learners: What do we know about them? *ERIC News Bulletin*, 2-3, May 1978

OXFORD, Rebecca L. Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. In: *System* v. 17, n.2, p. 235-247, 1989.

PATRÍCIO, Manuel F. Problemas Ético na Investigação em Educação. In: TRINDADE, Vitor M., FAZENDA Ivani C. A. e LINHARES, Célia F S (orgs.) *Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2001, p. 106 –119.

PEREIRA, Karina B. A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula. In: BARCELOS, Ana Maria F. e VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. (orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 163 – 175.

RICHARDS, Jack C & LOCKHART Charles. *Reflective Teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP, 1994.

RICHARDS, Jack C. & SANDY, Chuck. *Passages: an upper level multi-skills course*. Student's book, vol. 1 & 2. Cambridge: CUP, 2000.

RICHARDS, Jack, C., HULL, Jonathan & PROCTOR, Susan. *New Interchange: English for international communication*. Student's book vol. Intro,1, 2 & 3. Cambridge: CUP, 1997.

RICHARDSON, Virginia. The role of attitude and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J (org.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1996, p. 102-119.

RILEY, Philip. Learner's representations of language and language learning. In: *Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L.*, v. 2, p. 65-72, 1989.

_____. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In: ESCH, E. (org.) *Self-access and the adult language learner*. London: Centre for information on language teaching, 1994, p. 7-18.

_____. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, Phil. & VOLLER, P. (orgs.) *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, 1997, p. 114-131.

ROSSI, Eliane C. S. *A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês*. Dissertação de Mestrado. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2004.

SANTOS FILHO, José C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José C. e GAMBOA, Sílvio S. *Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995, p. 13-55.

SAKUI, Keiko & GAIES, Stephen, J. Investigating Japanese Learners' beliefs about language learning. In: *System*, v. 27, n. 4, 1999, p. 473-492.

SELIGER, Herbert W. e SHOHAMY, Elana. *Second Language Research Methods*. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.

SILVA, Kleber A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês)* (dissertação). Campinas, Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SILVA, Kleber A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, Ana Maria F. e VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. (orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 105-124.

SILVA, Luciana de O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, Nelly P. *Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do DF*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

SOLTIS, Jonas, F. The Ethics of Qualitative Research. In: EISNER, Elliot W. e PESHKIN, Alan (orgs.) *Qualitative Inquiry in Education – The continuing debate*. New York: Teachers College Press, 1990, p. 247-257.

STODOLSKY, Susan S. *The subject matters*. Chicago: University of Chicago Press, 1988

TELLES, João A. A trajetória da narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, Teresa. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

TRAJANO, Izabella S. N. *Crenças espontâneas do aprender LE (inglês): a perspectiva do alunado*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

VAN LIER, Leo A W. *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*. London: Longman, 1988.

VECHETINI, Lílian, R. *Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 2005.

VICTORI, Mia. An analysis of writing knowledge in EFL composing: a case study of two effective and two less effective writers. In: *System*, n.27, v.4, 1999, p. 537-555.

_____. & LOCKHART, Walter. Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning. In: *System*, v23, n.2, 1995, p. 223-234.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. In: *Contexturas*, n. 5, p. 153-159, 2001.

_____. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: Gimenez, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de língua*. Londrina: UEL, 2002. p. 59-68.

_____. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e a sua formação inicial. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 131-152.

_____. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, Ana M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. (orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas _ Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 219-231.

VYGOTSKY, Lev S. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WALSCH, Bianca. *O papel da primeira língua no desenvolvimento da escritura em segunda língua: Uma investigação das ações pedagógicas e crenças de um grupo de aprendizes na sala de inglês para fins acadêmicos*. Dissertação (mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-RJ, 2006.

WACHHOLZ, Patricia B. & ETHERIDGE, Carol P. *Speaking for themselves: Writing Self-Efficacy Beliefs of High- and Low-apprehensive Writers*. ERIC Document Reproduction Service, ED 403563, 1996.

WENDEN, Anita. Helping language learners think about learning. In: *ELT Journal*, v. 40, n. 1, Oxford: Oxford University Press, p. 3-11, 1986.

_____. What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. In: *Applied Linguistics*, v. 7, n.2, p. 86-205, 1986a.

_____. How to be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. In: WENDEN, Anita & RUBIN, Joan (orgs.) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall, 1987, p. 103-117.

WHITE, Cynthia. Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings. In: *System*, v. 23, n. 2, 1995, p. 207-221.

_____. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. In: *System*, v. 27, n. 4, 1999, p. 443-457.

WILLIAMS, Marion & BURDEN, Robert. Students' developing conceptions of themselves as language learners. In: *Modern Language Journal*, v. 83, p. 193-201, 1999.

WOODS, Devon. Decision-making in language learning: a lens for examining learner strategies. In: *The Language Teacher* [revista virtual on-line]. Disponível na página: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/oct/woods.html>
Última modificação: 19/10/1997.

_____. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, Paula & BARCELOS, Ana M.F. (Eds.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 201-229.

YANG, Nae-Dong. Teacher's Beliefs about Language Learning and Teaching: A Cross-cultural comparison. In: *Texas Papers in Foreign Language Education*, v. 5, n. 1, p. 39-52, 2000.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (3ª ed.) Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Anexo A - Questionário Escrito (QE)

Aluno (a): _____

Caro (a) aluno(a),

Obrigada por colaborar com esta pesquisa. Peço que responda com sinceridade as perguntas abaixo. Cabe lembrar que a identificação acima será de conhecimento apenas da professora pesquisadora e que as respostas abaixo não têm outro propósito senão o de auxiliar na pesquisa.

1) Há quanto tempo você estuda inglês?

2) Você já estudava inglês na escola regular antes de entrar para o CIL? Onde? Como eram as aulas de inglês?

3) Que motivo o trouxe ao Centro de Línguas para estudar inglês?

Obrigatoriedade (notas) Vontade Necessidade

Outros _____

4) O que você considera como seu(s) principal (is) problema(s) ou limitação (limitações) em seu desempenho na língua inglesa?

5) Como você se avalia nas habilidades abaixo?

Falar muito bom bom razoável ruim

Ouvir muito bom bom razoável ruim

Ler muito bom bom razoável ruim

Escrever muito bom bom razoável ruim

6) Em sua opinião, qual é a habilidade mais difícil na aprendizagem da língua inglesa? Comente sua resposta.

ouvir falar ler escrever

7) Você estuda (ou estudou) outras línguas (ex.: francês/espanhol)? Caso a resposta anterior seja sim, você acha que isso influenciou seu aprendizado da língua inglesa e/ou da(s) outra(s) língua(s)?

8) Que fatores podem auxiliar ou dificultar a aprendizagem de inglês? Entre estes fatores, quais, no seu ponto de vista, interferem mais?

9) Como seria uma boa aula de LE para você?

10) Como você avalia sua experiência de aprendizagem de língua inglesa? Justifique sua resposta.

ótima muito boa boa ruim muito ruim

11) Após esse tempo de curso, você está satisfeito com o seu desempenho na língua inglesa? Justifique sua resposta.

Anexo B - Roteiro para a entrevista

- 1) Você gosta de estudar inglês? Por quê?
- 2) Como foi sua experiência anterior de aprendizagem de língua inglesa?
- 3) Como você descreveria um bom aprendiz de língua estrangeira?
- 4) Quais são os aspectos mais difíceis na aprendizagem de uma língua estrangeira? E os mais fáceis?
- 5) Na sua experiência de aprendizagem de inglês, quais habilidades têm sido mais enfatizadas pelos seus professores?
- 6) De que atividades você mais gosta? Por quê?
- 7) O que você acha que o professor deveria desenvolver durante as aulas?
- 8) Se você pudesse mudar alguma coisa em suas aulas de inglês, o que você mudaria?
- 9) Como você avalia seu progresso na aprendizagem da língua inglesa até agora?

Anexo D – Exemplo de Questionário Escrito (QE)

Aluno(a): Libélula

Caro(a) aluno(a),

Obrigada por colaborar com esta pesquisa. Peço que responda com sinceridade as perguntas abaixo. Cabe lembrar que a identificação acima será de conhecimento apenas da professora pesquisadora e que as respostas abaixo não têm outro propósito senão o de auxiliar na pesquisa.

1) Há quanto tempo você estuda inglês?

R: Há 5 anos e meio.

2) Você já estudava inglês na escola regular antes de entrar para o CIL ? Onde? Como eram as aulas de inglês?

R: Sim. Eu estudei inglês durante o ensino médio nas escolas, mas para mim sempre foram aulas repetitivas que visavam cumprir a grade escolar e não motivar os alunos a aprenderem de verdade.

3) Que motivo o trouxe ao Centro de Línguas para estudar inglês?

Obrigatoriedade (notas) Vontade Necessidade

Outros _____

4) O que você considera como seu(s) principal (is) problema(s) ou limitação (limitações) em seu desempenho na língua inglesa?

R: Apesar de saber o quanto é importante estudar inglês e do quanto desejo aprender, estou sendo limitada, principalmente, pela falta de tempo. Muitas coisas, prioridades, roubam quase todo o meu tempo o que prejudica minha aprendizagem no inglês.

5) Como você se avalia nas habilidades abaixo?

Falar muito bom bom razoável ruim

Ouvir muito bom bom razoável ruim

Ler muito bom bom razoável ruim

Escrever muito bom bom razoável ruim

6) Em sua opinião, qual é a habilidade mais difícil na aprendizagem da língua inglesa?

Comente sua resposta.

ouvir falar ler escrever

R: A dicção, os regionalismos, expressões tão peculiares e divergentes são para mim a causa da minha dificuldade em entender o que ouço em inglês. E por ser um fator importante na aprendizagem da língua inglesa, não entender o que ouço prejudica todo o mais.

7) Você estuda (ou estudou) outras línguas (ex.: francês/espanhol)? Caso a resposta anterior seja sim, você acha que isso influenciou seu aprendizado da língua inglesa e/ou da(s) outra(s) língua(s)?

R: Sim. Estudei espanhol por aproximadamente 6 meses, mas não acredito que isso tenha influenciado em aprender (ou tentar aprender) outra língua (inglês).

8) Que fatores podem auxiliar ou dificultar a aprendizagem de inglês? Entre estes fatores, quais, no seu ponto de vista, interferem mais?

R: * Auxilia: boa didática, interação professor/aluno; exercícios regulares; atividades complementares; estudar e gostar da língua, etc...

* Dificulta: não gostar da língua; estudar por obrigação; curso ter duração longa (diária ou total); falta de didática para ensinar, turma desnivelada, etc.

* Interfere mais: (+) didática do professor (-) turma ser desnivelada no conhecimento.

9) Como seria uma boa aula de LE para você?

R: Uma aula dinâmica, com atividades em grupo que explorassem a criatividade; não muitos alunos em sala para que todos participem mais; professor com boa didática é essencial.

10) Como você avalia sua experiência de aprendizagem de língua inglesa? Justifique sua resposta.

ótima muito boa boa ruim muito ruim

R: Parte essencial da culpa é minha por falta de maior dedicação e os outros 15% é do CIL por não possuir duração menor para o curso aos alunos da comunidade, que na maioria possuem restrição/limitação de tempo para dedicar-se mais.

11) Após esse tempo de curso, você está satisfeito com o seu desempenho na língua inglesa? Justifique sua resposta.

R: Não. Perdi a motivação ao longo do curso e por isso pretendo fazer algo para complementar, com duração bem menor é claro.

Anexo E – Exemplo de entrevista transcrita

Importante: Os arquivos de áudio com todas as entrevistas em formato MP3 estão disponíveis no CD desta dissertação.

ENTREVISTA 01 – MARIA “O”

P: OK, Maria O, antes de nós começarmos a entrevista em si, você vai me dar um perfil geral, com idade, estado civil, quantos irmãos, e..., o que você ta fazendo, trabalhando, estudando, nível de escolaridade, ta OK?

MO: OK. É..., eu tenho dezoito anos..

P: Hum..

MO: Minha família tem no total dois, eu tenho dois irmãos e.. é, trabalho

P: hã-hãm.

MO: E faço faculdade de direito..

P: hum-hum. Em que semestre que você tá?

MO: No primeiro.

P: Primeiro semestre.. Tem muito tempo que você concluiu o segundo grau?

MO: Não. Final do ano agora.

P: ah.. Então você já engatou.. foi direto pra universidade.

Maria O: hum-hum.

P: Quando você entrou no Centro de Línguas, você entrou via sorteio ou como tributária?

MO: Eu entrei como tributária, porque no colégio não tinha professor de inglês.

P: hum.. E você gosta de estudar inglês?

MO: Gosto.

P: Por quê?

MO: É..., porque..., é uma.. hã.. é uma diversidade eh, hum, é uma diversidade é.. totalmente diferente do português. Então é um.. é um enriquecimento sem tamanho. Na época eu, quando eu fui,é, quando eu fui chamada eu ia fazer espanhol. Só que eu transferi pro, pro inglês porque tinha mais campo, também, pra atuar.

P: Hum.. como você des-, descreve, assim, um bom aprendiz de língua estrangeira? Quê que uma pessoa tem que ter pra ser um bom aluno de língua estrangeira na sua opinião?

MO: Tem que ter vontade de aprender. É a primeira coisa porque não é fácil você, é..., aprender uma coi- é como você aprender a falar novamente, aprender a ler, você é um, um analfabeto naquela matéria, então você vai aprender tudo do começo. Então, é muito difícil, principalmente porque você já ta adulto, então você vai tem uma dificuldade maior de demonstrar que não consegue, é, com clareza entender outra, outro idioma.

P: hum-hum. Quando a gente fala de aprender uma língua estrangeira, na sua opinião, quais são os aspectos mais difíceis?

MO: Hã.. O aspecto mais difícil é você separar a sua língua da outra língua, você tende a misturar. A pensar primeiro no português pra ta transferindo isso pro inglês, e isso interfere que são duas coisas distintas. Você tem que aprender como aprendeu português, sem referência.

P: hum.. E o quê que é mais fácil?

MO: hã.. de aprender?

P: É.

MO: Acho que..., a forma de..., de escrever. É o mais fácil, porque você não tem ninguém ali diretamente te julgando, igual quando você tá falando, e ninguém te..., é, esperando resposta igual quando você tá ouvindo.

P: hum..

MO: Então escrever é mais fácil.

P: E assim, na sua experiência, até hoje, porque agora você já tá no avançado, quase terminado o curso, né?

MO: hum.

P: Quais as habilidades e quando eu falo de habilidades falo de escrever, entender, hã..., falar, hã, ler.. qual dessas habilidades tem sido mais enfatizada pelos seus professores?

MO: Falar.

P: Falar, né?

MO: É, falar. Falar é o mais importante porque, hã, é o primordial você tem que aprender primeiro a falar porque com isso você consegue, é..., um resultado melhor nas outras matérias, tanto escrever, é... no geral.

P: hum. E qual dessas quatro coisas que eu falei, entre falar, escrever, ler.. qual delas você mais gosta e por quê?

MO: Ah eu gosto de falar, porque é uma forma de comunicação é, é bonito, é diferente, então é a que mais chama a atenção.

P: hum-hum. Você acha que o professor devia desenvolver o que durante as aulas?

MO: hum... atividades mais dinâmicas,

P: hum...

MO: Que envolvam principalmente a, a outra cultura, o linguajar mais da rua da outra cultura, o coloquial.

P: hum..

MO: Que é o que.. pra gente não chegar, não, não expressar, não falar como se fosse um robzinho ou uma gramática andando.

P: hum-hum. E a próxima pergunta tem a ver com essa: se você pudesse mudar alguma coisa hoje na sua aula de inglês, o que é que você mudaria?

MO: Eu mudaria..., hã..., a parte gramatical, é muito difícil ((risos)) Eu detesto gramática e ainda mais em inglês! ((risos)).

P: ((risos)) Você não é a única.

MO: É. ((risos))

P: E..., olhando pra trás, de quando você entrou como tributária até hoje, agora que você tá, vamos dizer na reta final.. né? Porque no final do ano você já termina o curso, né?

MO: hum-hum.

P: Como você avalia o seu progresso daquele comecinho até agora?

MO: Ah, o progresso foi legal, porque eu aprendi a, a falar pro professor que eu não tava entendendo, que eu não sabia. Eu, eu não sabia pronunciar, porque no começo a gente tem aquela inibição, né? De falar que, não sabe falar “professor” aí fala “têcher”, e, e pensa que tá sabendo tudo, então eu perdi o medo de falar “eu não sei, repete”, “não entendi, repete de novo”, “Não tô entendendo, pode repetir?” até aprender.

P: Realmente, Maria O, muito obrigada pela sua entrevista, como você viu foi rapidinho (riso) Então.. bom dia, obrigada.

MO: tchau.

Anexo F – Exemplo de Relato de Experiências (RE)

Relato de experiências n.13 – Lúcia

“Minha experiência de aprendizagem de língua inglesa é uma relação de amor e ódio, porque eu adoro estudar inglês, mas tenho muita dificuldade na aplicabilidade da língua em um contexto. Então, dependendo da minha performance em cada nível eu amo ou odeio. Quando sinto que estou indo bem eu amo, e quando sinto que não estou bem como deveria, eu detesto e tenho vontade de desistir.

E assim eu vou seguindo, insistindo, apostando na possibilidade de aprender um língua por “correspondência”, ou seja, “à distância”, é assim que considero esta aprendizagem, pois estamos inseridos em outra cultura e contexto daquela que estamos aprendendo, daí a dificuldade de absorção dos conceitos e estruturas, pois com apenas duas horas de aulas semanais e sem tempo para estudar em casa o que se aprendeu na aula anterior, fica quase inviável uma aprendizagem significativa, com resultados mais expressivos. Não estou dizendo que não se aprende inglês nos CILs, estou falando de mim que estou cansada, tenho 41 anos, sou dona de casa, estudo e trabalho.

Para mim será um dia maravilhoso aquele em que eu conseguir entender e falar este idioma com fluência, sem cortes e sem pausas. Sei que jamais vou falar como um nativo, mas gostaria de ter uma performance melhor.”

Anexo G – Termo de participação voluntária no estudo

Termo de participação voluntária

Ao assinar este termo, declaro estar ciente de que:

1. Particpei voluntariamente de pesquisa de campo sobre ensino de inglês para a professora/pesquisadora Janine Marise V. Rodrigues. Não devo receber e nem pagar nenhuma remuneração por isso.
2. Minha identidade será preservada por meio de pseudônimo na dissertação final de curso da professora acima citada e não será revelada em nenhuma hipótese, a fim de manter a ética e a idoneidade da pesquisa.
3. O questionário, o relato de experiência e a entrevista que respondi não se destinam a nenhum outro fim que não o da pesquisa que dará origem à dissertação citada acima.

Brasília, _____ de _____ de 2006.

Assinatura do aluno participante

Anexo H – Classificação dos diferentes tipos de experiências de aula (figura original de Miccoli, 2004)

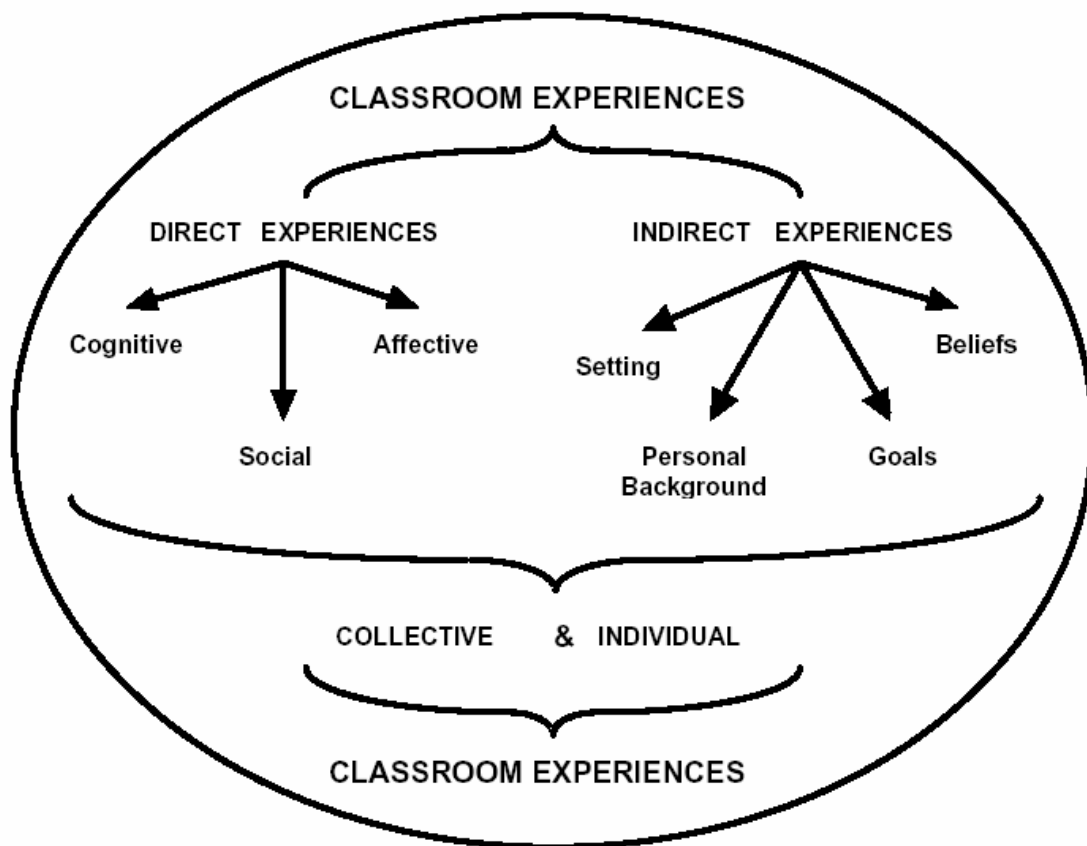


Figure 2: A Framework for Various Types of Classroom Experiences

Fonte: Miccoli, (2004:9)