

Kleber Aparecido da Silva

**CRENÇAS E AGLOMERADOS DE CRENÇAS DE ALUNOS
INGRESSANTES EM LETRAS (INGLÊS)**

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Lingüística Aplicada
Campinas/SP, 28 de Março de 2005.

Kleber Aparecido da Silva

**CRENÇAS E AGLOMERADOS DE CRENÇAS DE ALUNOS
INGRESSANTES EM LETRAS (INGLÊS)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Stricto Senso (Mestrado) em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientador:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Lingüística Aplicada
Campinas/SP, 28 de Março de 2005.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Si38c

Silva, Kleber Aparecido da.
Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras
(Inglês) / Kleber Aparecido da Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : Profº Drº José Carlos Paes de Almeida Filho.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Lingüística Aplicada. 2. Professores de língua inglesa - Formação.
3. Crenças. 4. Língua inglesa – Formação de professores. 5. Língua –
Estudo e ensino. 6. Professores e alunos. I. Almeida Filho, José Carlos
Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos
da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Beliefs and clustering of beliefs of teachers of English in Education.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Applied Linguistic; Teachers of English in Education; Beliefs; English Language – Teacher’s Education; Language – Study and Teaching; Teachers and Students.

Área de concentração: Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Titulação: Mestrado.

Banca examinadora:

Profª Drª Ana Maria Ferreira Barcelos

Profª Drª Elza Taeko Dói

Profº Drº Sérgio Raimundo Elias da Silva (suplente).

Data da defesa: 28/03/2005

Dissertação defendida em 28 de março de 2005 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Orientador

Profª Drª Ana Maria Ferreira Barcelos
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Examinador Externo

Profª Drª Elza Taeko Doi
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Examinador Interno

Suplente:

Prof. Dr. Sérgio Raimundo Elias da Silva
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

“Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar”.

(Freire, 1996:163).

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação àqueles que me auxiliaram direta ou indiretamente, a todos os membros de minha família (Vó Maria; Vó José Simplício; as Tias: Leninha, Dirce, Marli e Mariinha; aos tios: Luis, Mauro, Humberto e Orlando; aos primos: Carlos Augusto, Douglas, Jefferson, Marco; as primas: Larissa, Thais, Amanda; Crislaine, Cristina e Viviane) especialmente aos meus amados pais, *Rubens José da Silva* e *Maria Aparecida Oliveira da Silva*; aos meus queridos irmãos, *Gisele Cristina da Silva* e *Gustavo Henrique da Silva*, pelo apoio e carinho na realização deste trabalho; e ao meu eterno orientador, *Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho*, a quem realmente sou muito grato pela incursão neste tema tão fascinante e pelo carinho e incentivos tão necessários nesta trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, fonte eterna de luz e sabedoria.

Ao *Professor Dr. José Carlos Pa(I)es de Almeida Filho*, meu eterno orientador, pesquisador reconhecido e admirado por inúmeros estudiosos brasileiros e no exterior, a quem realmente sou muito grato pela incursão neste tema tão fascinante e pelas enriquecedoras orientações durante estes memoráveis anos de convívio acadêmico.

À *Professora Dr^a Ana Maria Ferreira Barcelos*, pelo companheirismo, ajudas, conversas que sempre me fizeram avançar e pelos frutíferos cursos que ministramos juntos na Coordenadoria de Extensão (Teorias Implícitas dos Professores de Língua Inglesa I e II). Ainda, gostaria de agradecê-la pelas enriquecedoras sugestões e comentários no exame de qualificação.

À *Professora Dr^a Elza Taeko Dói*, pela disciplina enriquecedora e pelas valiosas sugestões e comentários no exame de qualificação.

Ao *Professor Dr. Sérgio Raimundo Elias da Silva*, meu querido orientador, um dos meus pais acadêmicos, responsável pela minha incursão neste tema quando era seu orientando de Iniciação Científica na Universidade Federal de Ouro Preto e grande incentivador nesta importante etapa da minha vida.

À *Professora Cláudia Hilsdorf Rocha*, amiga de todas as horas, pela valiosa amizade, apoio, carinho e pelas cuidadosas discussões, auxiliando-me na construção desse trabalho.

À *Professora Maria de Lourdes Rocha Sandei*, pela sincera amizade e companheirismo nestes memoráveis anos de convívio acadêmico.

À *Professora Leny Costa*, cuja confiança e incentivo me foram inestimáveis.

À *Professora Ms. Ademilde Félix e Professora Ms. Luciene Maria Garbuio Castelo Branco*, pela valiosa amizade e apoio tão imprescindíveis para a realização deste trabalho.

À *Professora Dr^a Maria Luiza Ortiz Alvarez*, pelas indicações de leitura e pelo companheirismo acadêmico.

À *Professora Dr^a Maria Helena Vieira-Abrahão e Professora Dr^a Vera Lucia Teixeira da Silva*, pela atenção, apoio tão importante no desenvolvimento deste estudo.

Ao *Professor Dr. Nelson Viana e Professora Dr^a Eliane Hércules-Navarro*, pela ajuda dispensada no que concerne à coleta dos registros.

À *Professora Ms. Vanderlice Sol, Professora Ms. Denise Araújo e Professora Ms. Soélis Mendes*, respeitadas educadoras, a quem eu me espelho todos os dias; foram estas queridas professoras que me incentivaram grandemente a desenvolver pesquisas na ciência que tanto me fascina: a Lingüística Aplicada.

À *Professora Ms. Rita Augusto*, pela valiosa amizade e pelo apoio e carinho, auxiliando-me grandemente na materialização deste sonho.

A todos os professores da Universidade Federal de Ouro Preto, especialmente ao *Professor Dr. Leopoldo Comiti, Professor Dr. José Benedito Donadon-Leal, Professor Dr. José Luiz Vila Real e ao Prof. Dr. José Luiz Foureaux* por acreditarem em mim e me apoiarem antes e durante a minha trajetória acadêmica na pós-graduação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, em especial aos professores, *Dr. José Carlos Paes de Almeida*

Filho, Dr^a Matilde R. V. Scaramucci, Dr^a JoAnnie McAfrey Busnardo e Dr^a Elza Taeko Dói, pelas disciplinas tão enriquecedoras.

Às minhas inesquecíveis amigas *Adelma Araújo e Ana Maria Araújo*, pelo companheirismo e pelos memoráveis anos em que convivemos juntos na Universidade Federal de Ouro Preto.

À *Miriam Gisele Martins e Daniela Vilas-Boas de Souza*, queridas amigas que admiro profundamente e que realmente contribuíram expressivamente para o meu crescimento como pessoa.

A todos os meus alunos dos cursos ministrados por mim na Coordenadoria de Extensão do IEL, especialmente: *Álvaro Scatena, Amanda Martins de Carvalho, Denis Ferreira da Silveira, Denise Elaine Emídio, Fátima Gênova Daniel, Leda Queiroz de Paula, Louise, Marco Aurélio Pereira, Maria José da Conceição Moraes Marques, Olga, Ricardo Moutinho, Rosângela Aparecida dos Santos Elias, Silvia Helena Soares, Simara Ramadan Barcellos, Teresa Cristina Ferreira Camargo e Washington W. Dias.*

Ao *Plínio, Elza e Elisa Lucas*, membros da Comunidade Negra de Barretos, e à *Angélica e ao Ocimar*, funcionários da Fundação Educacional de Barretos, pelo apoio e incentivos tão necessários durante a minha trajetória acadêmica.

À querida *Belkis Aparecida Donato e Madalena B. Silva*, amigas de todas horas, sempre prontas a me auxiliarem, seja no âmbito profissional-acadêmico quanto no âmbito emocional. *Belkis e Madalena* estarão para sempre na minha memória e residirão por tempo indefinido no meu coração.

À *Yara, Geraldo e Tiago*, nossos amigos queridos cujo trabalho é um exemplo na Extensão do IEL.

Aos meus companheiros e amigos: *Tiago Mendonça Gastaldo, Bruno Jorge Gastaldo, Fábio Augusto Cappabianco*, o pelo maravilhoso convívio familiar.

Aos meus primeiros companheiros em Campinas: *André, Alisson, Gabriel e Maurílio.*

A *Rafael Costa Ribeiro, Jéssica Mendonça Gastaldo, Milton Gastaldo, Célia Mendonça Gastaldo*, pelo companheirismo tão necessário.

Aos queridos amigos de Minas Gerais: *Ana Fernandes, Adilson, Gleisson Nonato, Jaqueline, Luciano da Anunciação, Gilberto, Raquel, Thatiana, Vilma, Waltencir Fernandes Martins*, pela valiosa amizade e por acreditarem em mim.

Aos meus queridos amigos de Barretos: *Ana Cláudia Cruz, Antônio Marcos de Oliveira, César Perin Cruz, Cleuza Trajano, Dirce Barbosa, Daniela Trajano, Edriane Cristina Ribeiro, Elaine Sales, Elen Nishida, José Antonio Borges Rodrigues, José Roberto e Gisele Cristina da Silva, Maria Augusta Nishida, Regina Ferreira Reis, Renato, Rogério Sales, Silvia e Juninho, Suraia Mahamud Ali Dahas, Wellington Dahas*, pela valiosa amizade e por acreditarem em mim.

Aos meus queridos amigos de Campinas e região: *Aliane, Aline Minguini, Benedita Antonietti, Cátia Ramos, Clélia Cordeiro, Cristiane Ropele, Daniela Vilas-Boas de Souza, Daniel Martins, Danilo Del Peso de Oliveira, Débora Viccari Campos, Eliane Romanini, Fabíola Bentevoglio, Helmut, Ludmila, Juliana, Juscelino Júnior Bezerra dos Santos, Marcelo, Maria Cristina, Maria Helena de Souza Santos, Maria Tereza, Mariana Vilas Boas de Souza, Martha Boer, Mozart Antonietti, Neusa Ropele, Patrícia Romanini, Paula, Plínio Romanini, Ronaldo Silva, Sérgio Ropele, Sérgio Ruiz, Silvano, Silvano, Tatiane Ropele, Thais, Thomas Boer, Simone, Vanise Monte, Waldemar Ramos, Washigthon Dias, Wilson Romanini*, pela valiosa amizade e por acreditarem em mim.

À *CAPES*, por ter me proporcionado uma bolsa de pesquisa para a realização deste trabalho.

RESUMO

Conhecer as crenças e os aglomerados de crenças dos futuros professores de LE (Inglês) não somente possibilita ao professor formador e aos demais professores do curso de Letras ampliar a sua consciência sobre os conhecimentos implícitos que seus alunos trazem acerca do processo de ensino e aprendizagem, como também pode influenciá-los a alterar suas práticas e auxiliar os agentes co-adjuvantes no complexo processo de ensinar/aprender uma LE (Inglês). Para responder as perguntas: “Que crenças e aglomerados de crenças são trazidos pelos potenciais professores de inglês ao programa de formação inicial desenvolvido numa universidade pública e quais são as possíveis origens dessas crenças ou desses aglomerados de crenças? Em que medida essas crenças e esses aglomerados de crenças trazidos pelo futuro professor de inglês influenciam a sua prática pedagógica pré-serviço?”, conduziu-se uma pesquisa qualitativa-interpretativista (Brown, 1988; Nunan, 1992; Moita Lopes, 1994; Erickson et al., 1996), de natureza etnográfica (Erickson, 1986; Bogdan e Biklen, 1998), com alunos ingressantes num curso de Letras de uma Universidade Pública, localizado numa cidade de porte médio, do interior paulista. Os objetivos deste estudo são: (a) levantar as crenças e os aglomerados de crenças e as possíveis origens entre os sujeitos que constituíram o universo de nossa pesquisa; (b) evidenciar se as crenças e os aglomerados de crenças influenciam a prática pedagógica deste futuro professor; (c) observar se há coerência entre o dizer e o fazer dos sujeitos que participaram da pesquisa. O referencial teórico é constituído de estudos sobre essas questões realizados em Lingüística Aplicada que tiveram como foco em suas investigações os professores de LE (inglês) em formação, além de percepções, concepções e crenças dos mesmos em relação ao ensino/aprendizagem de línguas e a sua maneira de lidar com o processo de aprendizagem propriamente dito (Breen e Candlin, 1980; Wenden, 1986; Carmagnani, 1993; Viana, 1993; Gimenez, 1994; Barcelos, 1995; André, 1997; Reis, 1998; Carvalho, 2000; Silva, I., 2000; Silva, L., 2001; Silva, S., 2001; Nicolaidese e Fernandes, 2002; dentre outros). Os resultados nos mostram que os alunos ingressam o curso de Letras com inúmeras crenças e aglomerados de crenças, e que estes, por sua vez, influenciam expressivamente a prática pedagógica deste futuro professor.

Palavras-Chaves: aglomerados de crenças; crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas; ensino/aprendizagem de língua inglesa; formação de professores de línguas; Lingüística Aplicada.

SUMMARY

It is extremely important to investigate the beliefs and clustering of beliefs of teachers of English in Education, since it enables both the teacher educator and other professors of the Course of Letras to broaden their awareness about the implicit knowledge that their students have concerning the process of teaching and learning English as a foreign language, as well as help them change their practice. The research questions of this studies are the following: “What beliefs and clustering of beliefs are brought to the program of initial formation developed in a public university by future teachers of English and what are their possible origins?” and “To what extent such beliefs and clustering of beliefs influence the pre-service teachers’ practice?” . In order to answer them, interpretative-qualitative research was carried out (Erickson, 1986; Brown, 1988; Nunan, 1992; Moita Lopes, 1994; Erickson et al., 1996 Bogdan & Biklen, 1998). The research involved initial students of a course of Letters in a public university located in an average size city in the interior of the state of São Paulo. The objectives of this study are: (a) to elicit the beliefs and clustering of beliefs of the participants as well as their possible origins; (b) to investigate if the beliefs and clustering of beliefs influence the future teachers’ practice; (c) observe if there is coherence between what the teachers say and what they do in class. The theoretical reference is based on studies about such topics in Applied Linguistics (Breen e Candlin, 1980; Wenden, 1986; Carmagnani, 1993; Viana, 1993; Gimenez, 1994; Barcelos, 1995; André, 1997; Reis, 1998; Carvalho, 2000; Silva, I., 2000; Silva, L., 2001; Silva, S., 2001; Nicolaides & Fernandes, 2002; and so on). Briefly we concluded that the students have certain beliefs and clustering of beliefs which influence their practice.

Key-words: clustering of beliefs; beliefs about language teaching/learning; language teaching; language learning; teacher’s language education; Applied Linguistics.

SUMÁRIO

Páginas

Dedicatória	9
Agradecimentos	11
Resumo	15
Summary	17
Capítulo 1 - Percurso da Investigação	29
1.1 Introdução	29
1.2 Contextualizando o problema	31
1.2.1 A questão a ser pesquisada, as perguntas e os objetivos de pesquisa	31
1.2.2 Pesquisas realizadas no exterior e no contexto brasileiro	32
1.3 Justificativa	32
1.4 Organização da Dissertação	34
Capítulo 2 - Metodologia da Pesquisa	35
2.1 Introdução	35
2.2 Metodologias de investigação de crenças de professores de LE	35
2.2.1 Abordagens de investigação de crenças	36
2.2.1.1 Abordagem Normativa	36
2.2.1.2 Abordagem Metacognitiva	36
2.2.1.3 Abordagem Contextual	37
2.2.1.4 Abordagens Normativa, Cognitiva ou Contextual? Qual o nosso enfoque?	38
2.3 A natureza desta pesquisa	40
2.4 O Contexto e os sujeitos-participantes da pesquisa	40
2.4.1 O contexto	40
2.4.2 Os sujeitos-participantes da pesquisa	41
2.4.2.1 Os alunos	41
2.4.2.2 A professora	41
2.5 A trajetória da pesquisa	42
2.5.1 O Curso de Letras: objeto da pesquisa	42
2.5.2 O perfil do formando	43
2.5.3 O perfil do corpo docente	44
2.5.4 Programa do Curso de Letras: Habilitação em Língua Inglesa	45
2.5.5 Aspectos físicos das salas de aula	45
2.5.6 Recursos técnico-pedagógicos e o acervo da biblioteca	46
2.6 Análise dos dados e descrição dos instrumentos de coleta de registros	46
2.6.1 Gravação de Aulas em Áudio e Vídeo	48
2.6.2 Observação direta com anotações de campo do pesquisador	48
2.6.3 Questionários e Entrevista Semi-Estruturadas	49
2.6.4 Entrevista Semi-Estruturadas	50
2.6.5 Gravação das aulas e das micro-aulas em áudio e vídeo	50
2.6.5 Análise dos procedimentos utilizados na nossa pesquisa	51
2.7 Conclusões deste capítulo	51
Capítulo 3 - Referencial Teórico da Pesquisa	53
3.1 Introdução	53
3.2 A importância do estudo das crenças na formação de professores de língua(s)	54
3.2.1 Ensino Reflexivo	55
3.2.2 Aprendizagem Reflexiva	57
3.3 O conceito de “Crença” nas diferentes áreas do conhecimento	58

3.3.1 Filosofia, Educação e Psicologia Educacional	58
3.3.2 Sociologia e Psicologia Cognitiva	61
3.3.3 Lingüística Aplicada	62
3.3.4 Crenças e aglomerados de crenças	69
3.3.4.1 Floresta terminológica	70
3.3.4.2 Crenças e Aglomerados de Crenças no ensino e na aprendizagem de línguas: nossa definição	77
3.3.4.2.1 Categorização das crenças	78
3.3.4.3 Crenças e Aglomerados de Crenças: Possíveis origens, funções e influências no ensino/aprendizagem de uma LE	80
3.3.4.3.1 Crenças e Aglomerados de Crenças: como podem ser formados?	80
3.3.4.3.2 Crenças: Possíveis influências no ensino/aprendizagem de uma LE	86
3.3.4.3.3 Crenças e Ações	86
3.4 O conceito de “crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas” na Lingüística Aplicada: Estado da Arte	88
3.4.1 Um breve histórico	88
3.4.2 Instrumentos elaborados para elicitare as crenças sobre a aprendizagem de línguas	91
3.4.3 Marcos Teóricos no contexto brasileiro	94
3.4.4 Modelos Teóricos e Diagramas Explicativos	95
3.4.5 Trabalhos apresentados nos Congressos Brasileiros de Lingüística Aplicada	97
3.4.6 Dissertações e teses	99
3.4.7 Livros sobre crenças	100
3.5 Pesquisas realizadas no Contexto Educacional	101
3.5.1 Panorama Histórico	102
3.5.2 Pesquisas sobre crenças de professores em relação ao ensino de inglês realizadas no exterior	102
3.5.3 Pesquisas realizadas no contexto brasileiro sobre crenças de professores em relação ao ensino de inglês como LE no curso de Letras	103
3.5 Conclusões deste capítulo	109
Capítulo 4 - Análise dos Dados	115
4.1 Introdução	115
4.2 Curso de Letras: Razões, Expectativas e Imagens	116
4.2.1 Razões	116
4.2.2 Expectativas em relação ao ensino/aprendizagem de inglês no curso de Letras	118
4.2.3 Imagens	119
4.3 Crenças e os Aglomerados de Crenças dos alunos-professores e suas possíveis origens	120
4.3.1 Concepções de ensino e aprendizagem de uma LE	121
4.3.2 O que é ser um bom aprendiz de línguas?	122
4.3.3 O que é ser um bom professor de línguas?	123
4.3.4 Crenças e aglomerados de crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE.	125
4.3.4.1 Crenças sobre o ensino de LE	126
4.3.4.1.1 Ensinar uma LE é ter conhecimento da sua estrutura e das regras gramaticais	126
4.3.4.1.2 Para se aprender inglês na sua totalidade, é preciso viver no país onde se fala essa língua	127
4.3.4.1.3 É muito difícil aprender uma LE (Inglês) na escola pública	130
4.3.4.1.4 Quanto mais cedo se iniciar o processo de ensino/aprendizagem de uma LE melhor	134
4.3.4.1.5 Para aprender uma LE, é preciso falar o tempo todo	136

4.3.4.1.6 O aprendizado de uma LE depende do aprendiz	137
4.3.4.1.7 É possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço	137
4.3.4.1.8 Não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês	137
4.3.4.1.9 A língua inglesa é mais fácil (de se aprender) do que a língua portuguesa;	138
4.3.4.1.10 A aprendizagem de uma língua depende mais do(a) professor(a) do que do(a) aluno(a)	139
4.3.5 Crenças: inferidas, recorrentes e as suas possíveis origens	140
4.3.5.1 Crenças inferidas e recorrentes	140
4.3.5.2 Crenças: possíveis origens	146
4.4 A influência das crenças e dos aglomerados de crenças na prática pedagógica do futuro professor de inglês	149
4.5 O dizer e o fazer dos alunos-participantes da pesquisa	149
4.6 Conclusões deste capítulo	151
Capítulo 5 – Considerações Finais	153
5.1 Introdução	153
5.2 Retomada das perguntas de pesquisa e sugestões para pesquisas futuras	153
5.2.1 Retomada das Perguntas de Pesquisa	153
5.2.2 Sugestões para pesquisas futuras	154
5.3 Implicações dos resultados da pesquisa	155
5.3.1 Linguística Aplicada	156
5.3.2 Ensino/Aprendizagem de LE	156
5.3.3 Formação do professor de LE	157
5.3.4 Limitações	159
5.4 Considerações Finais	160
Referências Bibliográficas	161
Bibliografia consultada	179

APÊNDICES

Apêndice 1: Mensagem eletrônica enviada para o Coordenador do Curso de Letras.....	183
Apêndice 2: Resposta eletrônica enviada pelo Coordenador do Curso de Letras.....	185
Apêndice 3: Mensagem eletrônica enviada para a professora do Curso de Inglês II.....	187
Apêndice 4: Resposta eletrônica enviada pela professora do Curso de Inglês II.....	189
Apêndice 5: Termo de consentimento.....	191
Apêndice 6: Ementas das Disciplinas Obrigatórias da Área de Língua Inglesa.....	193
Apêndice 7: Ementas das Disciplinas Optativas da Área de Língua Inglesa.....	195
Apêndice 8: Questionários aplicados aos alunos.....	197
Apêndice 9: Questionários aplicados aos alunos.....	199
Apêndice 10: Questionários aplicados aos alunos.....	201
Apêndice 11: Questionários aplicados aos alunos.....	203
Apêndice 12: Entrevista com os alunos.....	205
Apêndice 13: Transcrição de uma entrevista típica.....	207
Apêndice 14: Trabalhos sobre crenças no ensino e na aprendizagem de LE (CBLAs).....	215
Apêndice 15 : BALLI	237
Apêndice 16: CRESAL.....	239
Apêndice 17: QUALE.....	241
Apêndice 18: BraBELT.....	243

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Definições de crenças e conhecimento nas diferentes áreas de conhecimento... 67
Tabela 2: Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem..... 72
Tabela 3: Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas..... 74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As reais e as possíveis tônicas de investigação em Lingüística Aplicada desde os anos 70.....	30
Quadro 2: Vantagens e Desvantagens dos procedimentos metodológicos utilizados nas três abordagens (normativa, metacognitiva e contextual).....	38
Quadro 3: Dia e o conteúdo e/ou seminário apresentados.....	49
Quadro 4: Calendário das Entrevistas.....	50
Quadro 5: Micro-Aulas.....	51
Quadro 6: O Novo Termo: BAK criado por Woods (1996).....	63
Quadro 7: Fatores que podem influenciar e até determinar a constituição das crenças.....	83
Quadro 8: Possíveis origens das crenças do professor de LE (Inglês).....	84

Quadro 9: Mudança do foco nos paradigmas de Ensino de Línguas.....	90
Quadro 10: Tipos de aprendizes (Larsen-Freeman, 1998).....	91
Quadro 11: Marcos Teóricos.....	94
Quadro 12: Pesquisas sobre crenças de professores em pré-serviço realizadas no contexto brasileiro e no exterior.....	111
Quadro 13: Pesquisas sobre crenças de professores em pré-serviço realizadas no contexto brasileiro e no exterior.....	112
Quadro 14: Pesquisas sobre crenças de professores em pré-serviço realizadas no contexto brasileiro e no exterior.....	113
Quadro 15: Pesquisas sobre crenças de professores em pré-serviço realizadas no contexto brasileiro e no exterior.....	114
Quadro 16: Razões, Expectativas e Imagens dos sujeitos-participantes.....	120
Quadro 17: Concepções de ensino/aprendizagem de LE e as características do bom aprendiz e do bom professor de línguas (Inglês).....	125
Quadro 18: Pressupostos culturais da crença na aprendizagem de línguas.....	128
Quadro 19: Quadro comparativo das crenças e dos aglomerados de crenças dos alunos-professores.....	140
Quadro 20: As crenças e os aglomerados de crenças recorrentes.....	142
Quadro 21: As possíveis origens das crenças e dos aglomerados de crenças.....	148
Quadro 22: As crenças recorrentes nas micro-aulas.....	150
Quadro 23: Trabalhos sobre crenças apresentados no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada.....	216
Quadro 24: Trabalhos sobre crenças apresentados no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada.....	217

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho da Pesquisa.....	47
Figura 2: Os instrumentos utilizados na pesquisa.....	47
Figura 3: Categorização das crenças.....	80
Figura 4: Fatores condensados que podem contribuir para a formação e legitimação de crenças.....	85
Figura 5: Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas.....	96
Figura 6: Diagrama de Ellis (1994).....	97
Figura 7: Língua como um grande quebra-cabeça.....	127
Figura 8: Crenças inferidas.....	143
Figura 9: Crenças e os possíveis aglomerados de crenças detectados neste estudo.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS

ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil

AILA - Associação Internacional de Lingüística Aplicada

BALLI – Beliefs about Language Learning Inventory (Inventário de crenças sobre a aprendizagem de línguas)

CBLA – Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada

CAAL - Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB - Leis e Diretrizes e Bases para a Educação

LE – Língua Estrangeira

L2 – Segunda Língua

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC – Pontifícia Universidade Católica

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Corpo docente.....	44
Gráfico 2: Titulação dos Professores.....	45
Gráfico 3: Trabalhos sobre crenças na aprendizagem de línguas nos congressos.....	99

CONVENÇÕES UTILIZADAS PARA AS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS¹

Pq:	Pesquisador
SP:	Sujeito-participante
[...]	Corte em trecho de registro
[!]	Surpresa
...	Pausa
[?]	Interrupção
((...))	Risos

¹ As convenções utilizadas para as transcrições das entrevistas foram adaptadas de Marcuschi (1986) e van Lier (1988).

Capítulo 1 - Percurso da Investigação

“É esta percepção do homem e da mulher, como seres ‘programados’, mas para *aprender*’, e, portanto, para *ensinar*, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (Freire, 1996:27).

1.1 Introdução

Um dos tópicos que tem despertado o interesse crescente de pesquisadores, tanto no contexto brasileiro (Almeida Filho, 1993; Carmagnani, 1993; Viana, 1993; Gimenez, 1994; Barcelos, 1995; André, 1997; Reis, 1998; Reynaldi, 1998; Carvalho, 2000; Silva, 2000; Silva, S., 2001; Silva, L., 2001; Nicolaidese e Fernandes, 2002; dentre outros), quanto no exterior (Johnson, 1994; Nettle, 1998; Peacock, 2001), são as crenças dos alunos-professores nos cursos de formação ou educação de professores de línguas. Mas nem sempre o professor em formação foi à tónica de investigação em estudos da Lingüística Aplicada².

Em meados da década de 70, o foco recaía nos métodos³, ou seja, na maneira pelo qual se ensina uma língua estrangeira (doravante LE)⁴. Por isso, muitos métodos de ensino foram criados, como por exemplo, Resposta Física Total, Método Silencioso, Aprendizagem Comunitária, Sugestopedia⁵, dentre outros. Conseqüentemente, na década de 80, o foco passou a ser o aprendiz. No afã de promover a idéia de que o aluno é o responsável final pela aprendizagem de uma nova língua e o professor é “mero facilitador”, ou seja, coadjuvante do processo de aprender que empreende no aluno, os pesquisadores em Lingüística Aplicada começaram a levar em conta a individualização no ensino centrado no aluno, assim como as necessidades reveladas pelo mesmo (Celani, 1984; Scott, 1984).

Questões como a otimização do ambiente da aprendizagem, a preocupação com os fatores afetivos (Gardner e Lambert, 1972); interlíngua (Selinker, 1972), correção de erros (Dulay, Burt e Krashen, 1982; Figueiredo, 2002), hipótese do insumo compreensível (Krashen, 1981) passaram a ser importantes preocupações na área. Em decorrência do estudo

² Convergem com Almeida Filho (2005:31) que define “Lingüística Aplicada” como um “das ciências da linguagem, a que focaliza especificamente questões da linguagem inseridas na prática social real, distribuídas em subáreas tais a do ensino-aprendizagem das línguas, a da tradução e interpretação, a da terminologia e lexicografia, e a das relações sociais/profissionais mediadas pela linguagem”.

³ Para Larsen-Freeman (1986) método é a combinação de “princípios e técnicas”. Os princípios representam a estrutura teórica do método e envolveriam cinco aspectos do ensino de LE tomados em conjunto: o professor, o aluno, o processo de ensino, o processo de aprendizagem e a cultura da língua alvo. As técnicas seriam atividades feitas em sala de aula, derivadas da aplicação de certos princípios.

⁴ Citando Stern (1983), o termo língua estrangeira (LE) pode ser considerado, de forma subjetiva como uma língua que não é a L1, objetivamente como uma língua que não tem *status* legal dentro do território nacional.

⁵ Se o leitor desejar obter maiores informações sobre estes métodos de ensino de línguas, veja Cardoso (2002).

dos fatores afetivos na aprendizagem de LEs, surgiram os métodos humanistas⁶, que fazem parte, ainda hoje, de nossa realidade na área metodológica.

Na década de 90, testemunhamos, conforme asseverado por Freitas et al. (2002:48), “uma grande preocupação com a formação do professor em geral e do professor de LE em particular, resgatando a necessidade de que o mesmo fosse visto como um elemento também fundamental no processo de ensino-aprendizagem, após uma década em que se enfatizaram os modelos e as teorias de aquisição do conhecimento e, conseqüentemente o aluno”.

Por essa razão, uma gama expressiva de pesquisas foi desenvolvida na Lingüística Aplicada levando em consideração as crenças, atitudes e percepções dos professores que revelam uma cultura de ensinar/aprender línguas (Carmagnani, 1993; Viana, 1993; Damião, 1994; Gimenez, 1994; Barcelos, 1995; Freitas, 1996; Vieira-Abrahão, 1996; Santos, 1996; Telles, 1996; Félix, 1998; Reynaldi, 1998; Rolim, 1998; Silva, I., 2000; Teixeira da Silva, 2000; Silva, L., 2001; Silva, S., 2000; Mastrella, 2002 e Nicolaidis e Fernandes, 2002; dentre outros).

Levando-se em consideração esta premissa, interessa-nos abordar nesta pesquisa o universo de crenças e os possíveis aglomerados de crenças de alunos ingressantes no curso de Letras, ou seja, professores em formação, aspecto de grande relevância no processo de aprender e ensinar línguas, e que, por sua vez, tem despertado o interesse de diversos pesquisadores na Lingüística Aplicada. Para que o leitor obtenha uma visão mais clara dos argumentos apresentados e discutidos previamente, segue abaixo um quadro com as reais e as possíveis tônicas centrais de investigação nos estudos em Lingüística Aplicada, da década de 70 até os nossos dias.

Quadro 1: As reais e as possíveis tônicas de investigação em Lingüística Aplicada desde os anos 70.

Métodos	Aprendiz	Professor de LE	O professor de LE cursos de formação⁷
1970	1980	1990	2000

⁶ A visão humanista sinalizou o início de uma mudança dos papéis dos aprendizes e do professor dentro de sala de aula. O professor é, aos poucos, deslocado do centro do universo da sala de aula. O novo foco/eixo da aprendizagem passa a ser o aprendiz (cf. Celani, 1997).

Este capítulo está subdividido em três seções. Na primeira seção, contextualizaremos o problema, mostrando ao leitor o caminho percorrido na literatura especializada. Para isso, apresentaremos as perguntas e os objetivos da pesquisa. Isto será feito logo a seguir. Na segunda seção, abordaremos a justificativa. Na terceira e última seção, descreveremos os tópicos que foram levados em consideração para a organização desta dissertação.

1.2 Contextualizando o problema

Esta seção está subdividida em duas partes. Na primeira parte, contextualizaremos o problema, mostrando ao leitor o caminho percorrido na literatura especializada. Logo a seguir, elencaremos os principais trabalhos já realizados no exterior e no Brasil que tiveram como foco os professores de LE em formação.

1.2.1 A questão a ser pesquisada, as perguntas e os objetivos de pesquisa

Esta pesquisa procura investigar as crenças e os possíveis aglomerados de crenças de alunos ingressantes em um curso de Letras, localizado numa cidade de porte médio, do interior paulista. Para tal intento, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa: “Que crenças e aglomerados de crenças são trazidos pelos potenciais futuros professores de inglês ao programa de formação inicial desenvolvido numa universidade pública e quais são as possíveis origens dessas crenças ou desses aglomerados de crenças? Em que medida essas crenças e esses aglomerados de crenças trazidos pelo futuro professor de inglês influenciam a sua prática pedagógica pré-serviço?”.

Para responder à segunda pergunta pesquisa, uma outra foi também proposta: “Há coerência entre o dizer e o fazer dos sujeitos que participaram da pesquisa?”. Para responder estas importantes perguntas, delineamos os seguintes objetivos: (a) levantar as crenças e os possíveis aglomerados delas entre os sujeitos que constituíram o universo de nossa pesquisa; (b) evidenciar se as crenças e os possíveis aglomerados de crenças influenciam a prática pedagógica deste futuro professor; (c) observar se há coerência entre o dizer e o fazer dos sujeitos que participaram da pesquisa.

As crenças sobre o ensino e a aprendizagem de uma LE já foram abordadas, conforme apresentado no início desta dissertação, por diferentes pesquisadores tanto no contexto brasileiro (Almeida Filho, 1993; Carmagnani, 1993; Viana, 1993; Gimenez, 1994; Barcelos, 1995; André, 1997; Reis, 1998; Reynaldi, 1998; Carvalho, 2000; Silva, 2000; Silva, 2001; e

⁷ Referimos neste quadro “cursos de formação” o processo em que tanto o futuro professor (formação inicial) quanto o professor de línguas (formação continuada) podem estar inseridos.

Nicolaides e Fernandes, 2002) quanto no exterior (Horwitz, 1985; Wenden, 1986; Kern, 1995; Johnson, 1994; Nettle, 1998; Peacock, 2001).

Todavia, percebe-se que existe um aspecto em comum em todos estes trabalhos que é a preocupação com o conhecimento que o futuro professor traz consigo para os cursos de formação de professores (cf. Barcelos, 1995; Vieira-Abrahão, 2004:131). Segundo Williams (1999), citado em Vieira-Abrahão (2004:131), “o futuro professor de língua chega no curso de formação de professores com uma bagagem pessoal muito grande que precisa ser *desempacotada* antes de ser *reconstruída*”. Para isto, é necessário que os cursos de formação utilize uma filosofia de trabalho que possa auxiliá-lo a tornar explícitas suas próprias construções de mundo.

Levando-se em consideração esta premissa, há a nosso ver, um aspecto que justifica a relevância deste estudo para o processo de ensino/aprendizagem de uma LE e para a formação do professor. Trata-se de um estudo que focaliza um tópico deflagrador de grande interesse por parte de diversos estudiosos da Lingüística Aplicada, inserido num contexto que tem como objetivo formar professores de LE (Carmagnani, 1993; Viana, 1993; Gimenez, 1994; Barcelos, 1995; André, 1997; Reis, 1998; Reynaldi, 1998; Carvalho, 2000; Silva, I., 2000; Silva, L., 2001; Silva, S., 2001; Nicolaides e Fernandes, 2002).

A título de situar o leitor, apresentaremos brevemente, na próxima subseção, um panorama dos pesquisadores anglófonos norte-americanos e brasileiros que elicitaram as crenças de professores em formação.

1.2.2 Pesquisas realizadas no exterior e no contexto brasileiro

Os trabalhos de Johnson (1994); Nettle (1998), Cliff (1999) e Peacock (2001) realizados no exterior, investigaram as crenças de professores em formação. No contexto brasileiro, os estudos de Carmagnani (1993), Viana (1993), Gimenez (1994), Barcelos (1995), André (1997), Carvalho (2000), Silva, I. (2000), Silva, L. (2001) e Nicolaides e Fernandes (2002), tiveram também com foco em suas pesquisas investigar as crenças dos futuros professores de línguas sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE, e serão, por sua vez, apresentados e discutidos com maior profundidade no terceiro capítulo desta dissertação.

1.3 Justificativa

Mediante a nossa experiência como aprendiz, professor e pesquisador de questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de LE (Inglês), temos observado que grande parte da responsabilidade pelo bom aprendizado de uma LE fica com o próprio aprendiz e a sua

habilidade de aproveitar ao máximo todas as oportunidades de aprendizagem que se lhes apresentam. Por essa razão, o futuro professor de LE deve ser preparado teórica e metodologicamente para auxiliar os seus aprendizes para a autonomia⁸. E isto só será possível se nos cursos de formação de professores houver um espaço, desde o início, para que o futuro professor de língua reflita sobre os aspectos envolvidos no complexo processo de ensinar e aprender uma LE. A partir dessa explicitação e posterior conscientização, este professor, a nosso ver, já reflexivo, poderá auxiliar os alunos no uso de estratégias e no desenvolvimento da autoconfiança, de modo a prepará-los para os desafios do aprendizado autônomo. Para isso, as crenças, os mitos e as atitudes dos alunos com relação ao processo de ensino/aprendizagem de LE precisam ser estudados (Fernandes, 1997).

A relevância deste estudo sobre crenças de alunos ingressantes no curso de Letras (Inglês) está no fato de que ele pode revelar possíveis discrepâncias existentes entre o que o aluno espera do ensino de LE e o que o professor espera que esse aluno faça para aprender o que este vai ensinar (Barcelos, 1995). Em outras palavras, os estudos que têm como foco em suas pesquisas a detecção de crenças e dos aglomerados de crenças e que visam observar minuciosamente as influências das crenças e dos possíveis aglomerados delas no processo de ensino/aprendizagem de uma LE podem ser de grande auxílio para que os professores de línguas (em serviço e/ou em formação inicial), pesquisadores e pessoas interessadas em refletir sobre sua prática pedagógica compreendam a constituição do seu processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Conforme assevera Kern (1995), a consciência a respeito das variáveis subjacentes no processo ensino/aprendizagem de LE por parte do aprendiz, pode ajudá-lo no estabelecimento de objetivos mais realistas, além de permitir uma melhor compreensão de suas frustrações e dificuldades, permitindo aos professores a elaboração de um plano de ação mais efetivo numa parceria de maior reflexão e colaboração entre alunos e professor, com o propósito comum de aprender e ensinar a língua-alvo (neste caso, o Inglês).

As pesquisas conduzidas com o fim de analisar os principais agentes no processo de ensino/aprendizagem de LE, o professor e o aprendiz, precisam ir além da simples descrição dessas variáveis subjacentes como indicadores de um comportamento. “É preciso uma investigação contextualizada, é necessário entender como essas variáveis interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e

⁸ Entende-se *autonomia* como a capacidade de alguém assumir a responsabilidade sobre o seu próprio aprendizado e, justifica-se sua busca, não só pela necessidade de aumentar a absorção de insumos apresentados em sala de aula ao aprendiz, como também pelas razões ideológicas, psicológicas e econômicas (Dickinson, 1987; Crabbe, 1993).

fora de sala de aula” (Barcelos, 2001:87). Concordamos com Barcelos (2001) quando destaca que não é suficiente simplesmente identificar as crenças de professores e alunos. As pesquisas, na nossa concepção, deveriam indagar a respeito das razões pelas quais os professores e alunos desenvolvem determinadas crenças, se agem de acordo com elas, e quais seriam as implicações decorridas do fato de professores e alunos possuírem determinadas crenças.

Apesar de existirem várias pesquisas em relação à formação de professores, essas, em sua maioria, referem-se ao aluno formando do curso de Letras. Dessa maneira, nosso estudo pretende investigar as crenças dos alunos ingressantes do curso de Letras, contribuindo assim para uma compreensão das concepções com que os alunos iniciam sua formação como professores de línguas.

1.4 Organização da Dissertação

Esta dissertação é composta de cinco capítulos. Além deste, que corresponde à introdução, com a contextualização da pesquisa e a definição dos objetivos e do problema a ser investigado, o segundo capítulo traz, num primeiro momento, a descrição da metodologia empregada e o tipo de pesquisa proposto para este estudo, além da descrição do contexto, sujeitos-participantes, instrumentos utilizados e os procedimentos adotados para análise.

O terceiro capítulo tem por objetivo apresentar uma resenha bibliográfica fundadora do tópico que seja capaz de esclarecer aspectos importantes para o que se pretende investigar nesta pesquisa, além de fazer referências às pesquisas que já foram realizadas no exterior e no Brasil, a respeito de crenças de professores no que concerne ao processo de ensinar/aprender uma LE.

O quarto capítulo investiga o problema mediante a análise integral dos dados. Ao quinto capítulo ficarão reservadas as considerações finais e retomada das perguntas de pesquisa. Além disso, nesse último capítulo haverá encaminhamentos da questão na prática por meio de perguntas e sugestões para o desenvolvimento de novas pesquisas no que tange às crenças e aglomerados de crenças de professores e de aprendizes no processo de ensino/aprendizagem de LE e na formação de professores de línguas.

Capítulo 2 - Metodologia da Pesquisa

“A questão crucial de uma investigação reside na relação entre o que ocorre e o que é observado e o que é descrito. Essa relação é uma relação de interpretação e seu valor deve ser apreciado em termos da verdade que se constitui numa relação de acordo: entre observação, descrição e interpretação; entre observador e participante; e entre relator e leitor (ouvinte). Por sua vez, este acordo deve determinar a adequação dos argumentos e das evidências, e o valor dos resultados como contribuição ao conhecimento interior e exterior a disciplina⁹” (Van Lier, 1988:46).

2.1 Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar os pressupostos metodológicos adotados nesta pesquisa e está subdividido em cinco seções. Na primeira seção propiciaremos ao leitor um panorama geral das metodologias empregadas para se investigarem as crenças de professores de LE na ótica da Linguística Aplicada. Na segunda, apresentaremos a natureza da nossa pesquisa. Logo a seguir, forneceremos uma descrição do contexto que foi pesquisado e os sujeitos participantes de nossa pesquisa. Na quarta seção, faremos uma descrição dos instrumentos de coleta dos registros. Finalmente, na quinta e última seção, discutiremos os procedimentos que foram adotados para a análise dos dados.

2.2 Metodologias de investigação de crenças de professores de LE

Quando se trata de pesquisar algum assunto, existem duas formas distintas de coletar os registros e analisar os dados, que são os métodos quantitativos e qualitativos. Um estudo quantitativo “usa instrumentos objetivos e análise estatísticas apropriadas para a verificação de uma hipótese”. (Larsen-Freeman e Long, 1991 In: Silva, 2001:24) e os métodos qualitativos consistem “de diferentes tipos de coleta de dados, apresentando entrevistas abertas e que buscam aprofundamento das respostas, observação direta e documentos escritos”. (Patton, 1990 In: Silva, 2001:25). Esses métodos podem ser usados isoladamente, ou podem se associar para fornecer maior profundidade no tópico sob investigação.

⁹ No original: “Important thought this is, the crucial issue lies elsewhere. This is relation between that which occurs and that which is observed, and between that which is observed, and that which is described, either in the form of a check on a code sheet, a categorical definition, a descriptive paragraph, or a generalized statement. That relation is one interpretation, and its value must be assessed in terms of truth. Truth here does not mean absolute truth, either causal or axiomatic, but a relation of agreement: between observation, description and interpretation, between observer and participant, and between reporter and audience. This agreement determines the adequacy and value of the results” (Van Lier, 1988:46).

Inicialmente, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados em cada abordagem¹⁰(Barcelos, 2001) e as premissas que integram as mesmas.

2.2.1 Abordagens de investigação de crenças

Considerando que a investigação de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas tem sido alvo de interesse em pesquisas na área de Linguística Aplicada desde os anos 80 (cf. Barcelos, 2001), e que esse interesse tem crescido significativamente, como é possível evidenciar por meio de congressos, encontros de pesquisadores e simpósios que discutem o assunto; faz-se necessário conhecer as metodologias para a investigação das crenças. Segundo Barcelos (2001), poderíamos agrupar as pesquisas que investigam as crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas em três diferentes tipos de abordagens, sendo a primeira delas denominada normativa.

2.2.1.1 Abordagem Normativa

Segundo Barcelos (2001), a abordagem normativa¹¹ infere as crenças por meio de um conjunto pré-determinado de afirmações. O método de investigação mais comumente adotado nesta abordagem é o questionário com escalas do tipo *Likert-scale*, em que os alunos apenas dizem se concordam ou não com as afirmações pré-estabelecidas pelos pesquisadores. O questionário mais utilizado nesta perspectiva é o BALLI, desenvolvido por Horwitz (1985), recebeu inúmeras críticas de diversos pesquisadores¹².

2.2.1.2 Abordagem Metacognitiva

Barcelos (2001) explica que a abordagem metacognitiva¹³, utiliza auto-relatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas, proporcionado que os sujeitos-participantes da pesquisa reflitam e exponham suas reais experiências. Como toda

¹⁰ A autora utiliza o termo “*abordagem*”. Preservaremos este conceito quando a autora fizer uso do mesmo, porém, evitaremos o termo na dissertação, por acreditar que pode provocar confusão terminológica com a acepção de abordagem de ensino/aprendizagem adotada neste trabalho. Neste estudo, adotamos o termo “*abordagem*” na acepção dada por Almeida Filho (1993, 1997), como “um conjunto de disposições, conhecimentos, *crenças*, pressupostos, e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE e o que é aprender e ensinar uma língua alvo” (Almeida Filho, 1993:17), “força que orienta, e, portanto, caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua” (Almeida Filho, 1997:17) (Grifo nosso). Para uma descrição mais detalhada do conceito abordagem, veja Almeida Filho (1993:17-27) e Almeida Filho (1997:13-28).

¹¹ Os mais importantes estudos que utilizaram essa abordagem são Horwitz (1987), Victori (1992) e Yang (1992).

¹² As vantagens e as desvantagens deste procedimento que é amplamente utilizado na abordagem normativa serão discutidas no próximo capítulo.

¹³ Os estudos mais importantes que utilizaram esta abordagem são respectivamente: Wenden (1987), Victori (1992), Victori e Lockhart (1995).

abordagem, a metacognitiva apresenta vantagens e desvantagens. Inicialmente, discutiremos as vantagens desta abordagem e dos seus respectivos procedimentos e, num segundo momento, discutiremos as desvantagens. Através do uso de entrevistas, os sujeitos-participantes de uma pesquisa têm a oportunidade de refletir sobre suas experiências.

Além disso, na abordagem metacognitiva, as crenças são consideradas como conhecimento. Isso implica o reconhecimento das crenças dos alunos como parte de seu processo de raciocínio. Apesar de tais vantagens, a abordagem metacognitiva não infere as crenças através das ações, mas somente “através de intenções e declarações verbais”. Embora haja o reconhecimento da “relação entre crenças e o contexto, essa relação e sua influência nas crenças dos sujeitos-participantes da pesquisa não são consideradas ou analisadas” (Barcelos, 2001:80).

2.2.1.3 Abordagem Contextual

De acordo com Barcelos (2001), a abordagem contextual¹⁴, usa procedimentos que são utilizados em pesquisas de caráter etnográfico (observações com anotações de campo do pesquisador; entrevistas estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas; diários, dentre outros) para investigar as crenças através de afirmações e ações. Os estudos que utilizam os pressupostos desta abordagem, não utilizam somente questionários estruturados ou semi-estruturados, nem definem crenças como um conhecimento cognitivo. Antes, investigam as crenças através de observações de sala de aula e análise do contexto específico onde os sujeitos-participantes da pesquisa atuam. Esses estudos “não tem como objetivo generalizar sobre as crenças, mas compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos” (Barcelos, 2001:81).

É importante considerar a situação e os objetivos de uma determinada pesquisa para que se faça a escolha apropriada por uma dessas abordagens (normativa, metacognitiva ou contextual). Obviamente, conforme já explicitado nas subseções anteriores, há vantagens e desvantagens relativas a cada uma das metodologias, as quais apresento no quadro 2, adaptado de Barcelos (2001:82-83).

¹⁴ Os estudos incluídos nesta abordagem caracterizam crenças como específicas de um determinado contexto (Allen, 1996) ou de uma cultura de aprender de um determinado grupo (Barcelos, 1995; Garcia, 1999).

Quadro 2: Vantagens e Desvantagens dos procedimentos metodológicos utilizados nas três abordagens (normativa, metacognitiva e contextual) [(Fonte: Barcelos, 2001)]			
	Quantitativa		Qualitativa
	Normativa	Metacognitiva	Contextual
Metodologia	Questionários do tipo <i>Likert-scale</i> .	Auto-Relatos e entrevistas	Procedimentos utilizados em pesquisas etnográficas
Vantagens	As crenças podem ser investigadas em grandes amostras, os registros podem ser coletados em vários contextos e em diferentes épocas.	Os alunos podem usar suas próprias palavras para descrever sua experiência de aprender línguas.	As crenças podem ser investigadas levando em consideração o contexto.
Desvantagens	Afirmações pré-determinadas pelo pesquisas. Os sujeitos participantes da pesquisa podem ter diferentes interpretações sobre essas afirmações.	Não se leva em consideração a ação dos sujeitos-participantes, somente as suas respectivas afirmações.	Pequeno número de participantes. Consome muito tempo para transcrever e roteirizar os registros.

Na próxima subseção discutiremos algumas premissas que justificam qual das três abordagens, discutidas nas seções anteriores, poderiam ser empregadas nas pesquisas contemporâneas sobre crenças de professores de LE.

2.2.1.4 Abordagens Normativa, Cognitiva ou Contextual? Qual o nosso enfoque?

Em nossa concepção, as contribuições dos vários estudos relacionados às crenças sobre o ensino/aprendizagem de uma LE realizados até o presente momento no contexto brasileiro (Carmagnani, 1993; Viana, 1993; Gimenez, 1994; Barcelos, 1995; André, 1997; Reis, 1998; Reynaldi, 1998; Carvalho, 2000; Silva, S., 2000; Silva, I., 2000; Silva, 2001; Nicolaidis e Fernandes, 2002; Araújo, 2004; Conceição, 2004) e no exterior (Horwitz, 1985; Wenden, 1986; Kern, 1995; Johnson, 1994; Nettle, 1998; Peacock, 2001), incluindo aqueles que utilizaram os paradigmas da abordagem normativa (Horwitz, 1987; Victori, 1992; Yang, 1992, dentre outros) são muito importantes.

Tais estudos, conforme discutido em Barcelos (2004a), marcaram os primeiros passos na investigação das crenças, buscando uma definição do conceito, assim como uma taxonomia que serviu de base para outros trabalhos que estão sendo desenvolvidos mais recentemente. Com base nestes estudos pioneiros, novas pesquisas surgiram (Barcelos, 2000;

Carvalho, 2000; Araújo, 2004; Conceição, 2004, dentre outros), então, com mais maturidade e com uma percepção bem mais clara da importância dos diversos fatores que influenciam as crenças de professores e de aprendizes, dentre eles, o contexto em que elas estão inseridas. Concordamos com Conceição (2004:88), que se respalda em Barcelos (2000), ao afirmar que a escolha da metodologia para investigação das crenças deve ser feita levando em consideração três variáveis: os objetivos, o formato da pesquisa e o número de participantes.

Na nossa acepção, a abordagem contextual é a mais positiva e completa para a investigação das crenças dos aprendizes e de professores de línguas, por justamente levar em consideração o contexto e tentar compreender o fenômeno como uma entidade socialmente construída e dinâmica (cf. Barcelos, 2001).

Por isto, acreditamos que as pesquisas que podem ser empreendidas na Linguística Aplicada deveriam investigar a interação das crenças e a evolução das mesmas, além de considerar as influências das forças ideológicas (cf. Prabhu, 1990) dentro e fora do contexto de sala de aula. Para isto, pode-se utilizar os seguintes instrumentos amplamente utilizados em pesquisas de base etnográfica e que, por sua vez, estão inseridos na abordagem contextual:

- *Autobiografias e histórias de vida*: As sessões de história de vida e autobiografias podem ser realizadas com os agentes principais do complexo processo de ensinar/aprender uma LE, alunos/professores, com o propósito de elicitar narrativas pessoais ou histórias sobre eventos e experiências de ensino e de aprendizagem de línguas (Agar, 1980, Clandinin, 1990; Telles, 1996, 1999; Vieira-Abrahão, 2004).

- *Revisitação vicária ou “Visionamento”*: A revisitação vicária ou visionamento é um instrumento que pode ser utilizado nas pesquisas sobre crenças de professores de línguas. Este instrumento pode ser utilizado individualmente ou em grupo, podendo ser gravada ou registrada através de memos.

- *Entrevistas*: A entrevista talvez seja o mais conhecido dos instrumentos de coleta de registros em pesquisas de base etnográfica. Pode ser estruturada (com perguntas pré-definidas), semi-estruturada ou não estruturada, com vistas a uma conversa com outra pessoa, um questionário oral ou uma história de vida.

- *Vinheta*: A vinheta é uma narrativa e tenta resgatar falas e diálogos como eles aconteceram. Ilustra ou exemplifica um ponto específico que se quer fazer no relato de pesquisa.

- *Diário (de campo)*: O diário é geralmente elaborado após o trabalho de coleta dos registros, a partir de notas mentais e/ou de campo. Representa uma descrição detalhada com a

caracterização dos sujeitos-participantes da pesquisa, sua atuação e uma reflexão cuidadosa sobre o trabalho de campo.

- *Diário dialogado*: O diário dialogado é originalmente uma técnica pedagógica desenvolvida para encorajar a escrita em sala de aula em um sistema de intercâmbio de diários com outros alunos ou com o professor (Calvalcanti, 2000). Pode ser utilizada em pesquisa tanto por escrito como gravado em áudio como instrumento de intercâmbio de idéias entre professores e pesquisadores.

- *Desenho*: o pesquisador pode utilizar este instrumento para elicitare as crenças de aprendizes no que concerne a sala de aula ideal; o professor de LE ideal; do processo de ensino/aprendizagem de línguas em geral. Por meio de desenhos é “possível observar os tipos de crenças subjacentes dos alunos sobre esse processo” (Barcelos, 2004b:29).

2.3 A natureza desta pesquisa

Uma vez que o objetivo da investigação proposta é analisar as crenças e os possíveis aglomerados de crenças de alunos ingressantes em um curso de Letras (Inglês), consideramos a pesquisa qualitativa-interpretativista (Brown, 1988; Nunan, 1992; Moita Lopes, 1994; Erickson et al., 1996), de natureza etnográfica (Erickson, 1986; Bogdan e Biklen, 1998), a mais adequada, pois esse tipo de pesquisa visa fornecer “uma descrição e um relato interpretativo-explicativo do que as pessoas fazem em um contexto (como a sala de aula, vizinhança ou comunidade), o resultado de suas interações, e a maneira como entendem o que estão fazendo (o significado que as interações têm para elas)” (Watson-Gegeo, 1988:38).

2.4 O Contexto e os sujeitos-participantes da pesquisa

Nesta subseção apresentaremos os sujeitos-participantes da pesquisa e o contexto em que os mesmos estavam inseridos.

2.4.1 O contexto

Esta pesquisa foi realizada num curso de Letras de uma Universidade Pública, localizada numa cidade do interior paulista, curso esse voltado exclusivamente para a formação de professores (Licenciatura). A opção por este contexto deve-se a dois fatores:

(1) Apesar de existirem várias pesquisas em relação à formação de professores, essas, em sua maioria, referem-se ao aluno formando do curso de Letras. Dessa maneira, nosso estudo pretende investigar as crenças dos alunos ingressantes do curso de Letras, contribuindo

assim para uma compreensão das concepções com que os alunos iniciam sua formação como professores de línguas.

(2) Trata-se de aprendizes adultos inseridos num curso que tem como objetivo principal formar professores de inglês. Desta forma, a pesquisa fornecerá subsídios tanto teóricos quanto práticos para cursos e iniciativas pessoais de formação de professores de LE (Inglês).

2.4.2 Os sujeitos-participantes da pesquisa

Visando alcançar os objetivos propostos, fizeram parte do universo de nossa pesquisa sete sujeitos, sendo um deles a professora de língua inglesa II e os seus seis alunos. Os alunos foram classificados nesta pesquisa como sujeitos-primários de nossa pesquisa. A professora, por sua vez, como sujeito-secundário, pois realizamos uma entrevista no início do curso com a referida professora, além de estar inserida no contexto onde foi realizada a nossa pesquisa.

2.4.2.1 Os alunos

Os seis alunos, sujeitos de nossa pesquisa, com idade variando entre vinte e trinta e dois anos, fazem parte de uma turma ingressante do curso de Letras (Inglês). Vale a pena salientar que os respectivos alunos freqüentam a Licenciatura Plena em Língua Inglesa/Língua Portuguesa e ingressaram no referido curso em 2003, sendo que, no período da coleta dos registros, os mesmos estavam no segundo semestre do curso que tem duração mínima de dez semestres, ou seja, cinco anos.

2.4.2.2 A professora

A professora tem um perfil de pesquisadora em Lingüística Aplicada, embora tenha obtido o título de Doutora em Lingüística em uma reconhecida universidade pública paulista e usufruiu de uma bolsa-sanduíche na Universidade de Michigan, onde estudou dois anos. Segunda ela, aprendeu a língua inglesa em escolas de idiomas. Prestou vários exames internacionais de proficiência (FCE – “First Certificate in English”; CPE – “Certificate of Proficiency in English”; CEELT – “Certificate of English for English Language Teachers”, dentre outros), todos da Universidade de Cambridge. É uma professora que tem um bom domínio do idioma (oral e escrito), além de possuir uma sólida formação pedagógica com aprofundamento em Lingüística Aplicada.

Como este estudo se concentra no curso de Letras e os sujeitos participantes da pesquisa fazem parte do mesmo, cumpre fornecer algumas informações sobre o referido

curso, as disciplinas que fazem parte do mesmo, o perfil dos formandos e do corpo docente; e os aspectos físicos das salas de aula. Cada um desses aspectos será discutido pormenorizadamente nas próximas subseções. Mas antes, descreveremos como foi o percurso até a realização da pesquisa nessa universidade pública.

2.5 A trajetória da pesquisa

O acesso a essa universidade pública se deu mediante um contato inicial com o coordenador do Curso de Letras, feito por telefone e meio eletrônico (veja os apêndices 1 e 2). Em seguida, houve um agendamento de data para encontro com a professora que estava ministrando aulas na disciplina Inglês II. A professora gentilmente me recebeu e permitiu a realização da pesquisa. O contato com a professora responsável também se deu por telefone e via eletrônica (veja o apêndice 3 e 4), tendo sido marcado um dia para que eu pudesse ir até a referida instituição a fim de conversar com os alunos sobre a possibilidade de realizar a pesquisa. De maneira unânime, os alunos decidiram participar da pesquisa, sem nenhuma objeção. Embora somente seis alunos dos vinte e um alunos da sala participaram efetivamente da pesquisa, trazendo os instrumentos de coleta de registros empreendidos nesta pesquisa. Vale salientar que nessa ocasião entreguei para todos os sujeitos-participantes da pesquisa o termo de consentimento (veja o apêndice 5), os questionários (veja os apêndices 8 a 11) e expliquei como seria realizada a pesquisa e sublinhei os aspectos éticos que a pesquisa respeitava.

2.5.1 O Curso de Letras: objeto da pesquisa

Segundo informações constante do catálogo do Curso de Graduação (2003), o curso de Letras dessa Instituição de Ensino Superior (IES) oferece habilitações em Inglês e Espanhol em 10 semestres, o que equivale a cinco anos. Este curso forma profissionais habilitados em Português/Inglês e Português/Espanhol para atuar como professores de língua portuguesa, literatura brasileira e portuguesa, língua inglesa e língua espanhola nos ensinos fundamental e médio.

Para tal formação, existem no curso as seguintes áreas de conhecimento: Lingüística e Língua Portuguesa; Literaturas em Língua Portuguesa; Língua Inglesa e suas Literaturas; Língua Espanhola e suas Literaturas; e Educação. A partir dessas áreas, foi desenvolvido todo o currículo do curso, assim como suas linhas de pesquisa, às quais se dedicam docentes e alunos.

As disciplinas de língua inglesa, foco de interesse nesta pesquisa, englobam o ensino de habilidades de compreensão e de produção de textos orais e escritos. Para tanto, o curso estabelece o desenvolvimento da competência comunicativa na língua-alvo e o aprendizado dos diversos elementos constituintes dos processos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, que contribuem para uma prática profissional crítica, reflexiva e atualizada.

Além de ter a oportunidade de participar em diversas oficinas, a fim de exercer seu talento também como criador de textos, o aluno desta instituição pode desenvolver atividades de pesquisa, bem como trabalhar em escolas e empresas, públicas ou particulares, que necessitam de profissionais cujo perfil atenda aos requisitos básicos que envolvam o domínio da língua portuguesa, língua inglesa, língua espanhola e suas literaturas.

O curso funciona no período noturno e são oferecidas 40 vagas, sendo 20 para habilitação Português/Inglês e 20 para habilitação Português/Espanhol. A oferta do curso no período noturno foi feita, segundo Abreu-e-Lima e Margonari (2002), pensando-se em dar oportunidades àqueles que têm pouca chance de ingressar em uma universidade de qualidade, já que essa acaba sempre por priorizar os cursos diurnos, excluindo do seu quadro alunos que precisam conciliar o trabalho e o estudo. Priorizando a qualidade do curso, e conforme mencionado preliminarmente, o mesmo é oferecido em cinco anos.

No que concerne a opção pela habilitação (Português/Inglês ou Português/Espanhol), esta é feita no ato da matrícula, considerando a classificação obtida pelo aluno no processo seletivo. Isto significa que os candidatos que obtiverem maior nota no processo seletivo terão a habilitação escolhida garantida; os demais só poderão matricular-se na habilitação em que houver vaga.

2.5.2 O perfil do formando

O objetivo do curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês) é formar um profissional crítico-reflexivo. Assim, conforme publicado em artigos científicos sobre o curso de Letras desta instituição (Abreu-e-Lima e Margonari, 2002) e comprovado pelo autor desta dissertação na sua pesquisa de campo, o referido curso pretende que o graduando em Letras (Português/Inglês) adquira, de forma paralela, o conhecimento específico e a capacidade crítica para desempenhar a função de professor-educador.

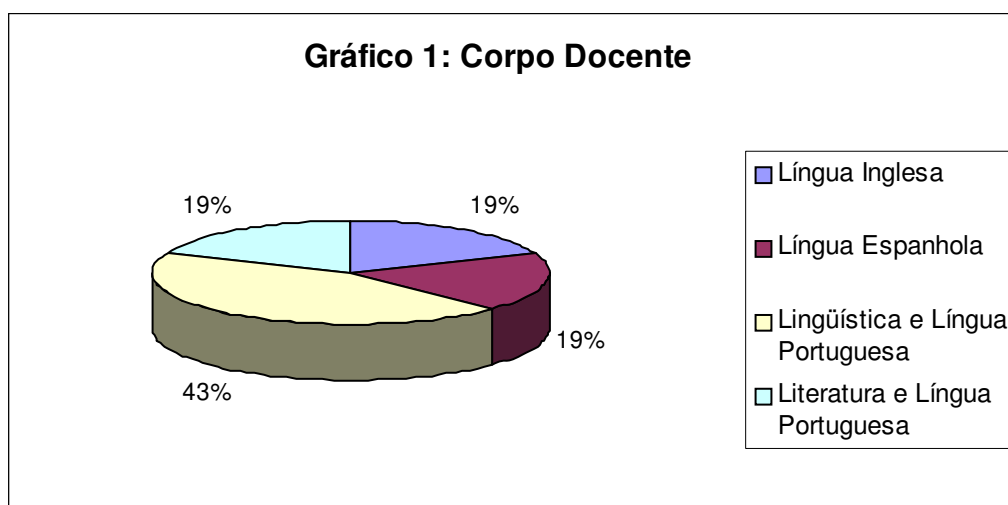
Levando em consideração estas premissas, o projeto pedagógico do curso de Letras foi “traçado a partir da definição desse tipo de profissional que se quer formar, pensando-se, primeiramente, no curso de licenciatura que visa à formação específica do professor de língua materna e língua estrangeira” (Abreu-e-Lima e Margonari, 2002:13).

Para atingir tal delineamento, a grade curricular proposta oferece um leque de disciplinas obrigatórias, que possuem conteúdo interdisciplinar, um rol de disciplinas optativas¹⁵, que complementam e diversificam a formação do aluno e estágios supervisionados, que orientam a sua inserção no mercado de trabalho. Essa grade, atualmente, está passando por um processo de reformulação para adequação às novas necessidades exigidas pelo Ministério da Educação (doravante MEC).

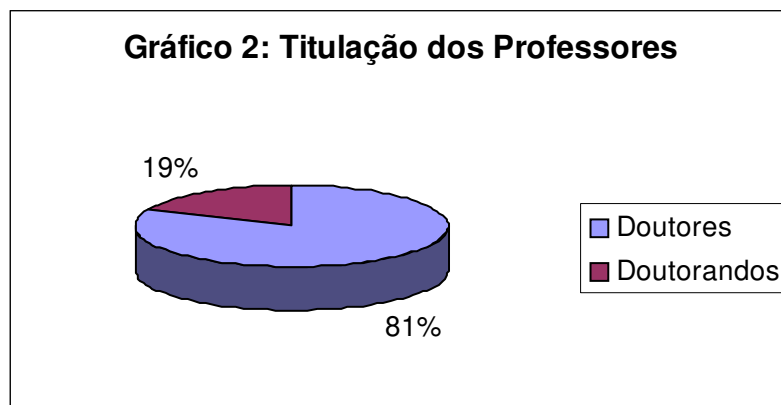
2.5.3 O perfil do corpo docente

O corpo docente da instituição, foco de nossa pesquisa, é composto de dezesseis professores, sendo sete da área de Lingüística e Língua Portuguesa, três da área de Literatura de Língua Portuguesa, três da área de Espanhol e suas respectivas literaturas e três professores da área de Língua Inglesa.

Para que o leitor obtenha um perfil mais pormenorizado do corpo docente da referida instituição, seguem abaixo dois gráficos: um, contendo o número de professores de cada área e o outro contendo a titulação dos mesmos.



¹⁵ Se o leitor desejar obter maiores informações sobre as disciplinas que fazem parte do referido curso, veja os apêndices 6 e 7 respectivamente.



2.5.4 Programa do Curso de Letras: Habilitação em Língua Inglesa

Quanto ao programa de Letras (Língua Inglesa) o curso é dividido nas disciplinas de Língua Inglesa 1 a 8 (em habilidades orais e escrita)¹⁶, Lingüística Aplicada: Ensino de Língua Inglesa; e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. Conforme pode ser observado na pesquisa de campo, no início do curso, os professores de língua inglesa têm como foco assuntos básicos de língua e cultura. A partir de então, passam a explorar com maior profundidade os temas transversais que suscitam reflexão, discussão e avaliação. Já que o foco desta pesquisa são alunos ingressantes no curso de Letras, para ser mais preciso, alunos-professores do segundo semestre do curso de Letras, discutiremos a seguir os conteúdos das disciplinas de língua inglesa do primeiro ano.

A partir da disciplina Língua Inglesa II, as aulas são ministradas totalmente em inglês, e os alunos, por sua vez, são incentivados a apresentar os seus trabalhos (escritos e orais) na língua-alvo. Além disso, conforme pôde ser observado na pesquisa, os alunos utilizam os conteúdos desenvolvidos durante o semestre e apresentam na forma de micro-aulas, que são simulações de aulas para escolas públicas e/ou particulares. Para este fim, a professora participante da pesquisa reunia-se com cada aluno individualmente com o objetivo primário de auxiliá-lo na elaboração de um planejamento coerente com a abordagem ou filosofia de ensinar almejada por cada aluno.

2.5.5 Aspectos físicos das salas de aula

A sala de aula, na qual foi realizada a pesquisa, está localizada no Departamento de Letras, possui duas janelas de vidro, um quadro branco, uma mesa para o professor com um

¹⁶ Abreu-e-Lima e Margonari (2002:15) atestam que, embora as disciplinas sejam divididas em habilidades, essas são “intercambiáveis”, isto é, “seus conteúdos se ajustam em forma de complementaridade. A ênfase nos conteúdos é dada para as habilidades ministradas, mas em nenhum momento os professores responsáveis limitam sua prática em sala de aula apenas àquelas de sua responsabilidade, demonstrando aos alunos que a língua está sempre interagindo com seus falantes em suas diversas modalidades, sejam elas escritas ou orais”.

aparelho de som, TV, videocassete e DVD. O número de carteiras na sala de aula é superior ao número de alunos matriculados na disciplina, pois este espaço físico é utilizado por outras disciplinas que possuem turmas maiores de alunos matriculados. Vale a pena ressaltar que o número de alunos do Curso de Língua Inglesa é menor, devido à fragmentação que há no início do curso: alunos que terão a habilitação em Inglês, e os outros, por sua vez, terão a habilitação em Espanhol. Esta sala de aula é muito grande, por isto não impossibilita que a professora organize a sala em forma de círculo ou de “U”. Por isto, não foi preciso retirar nenhuma carteira para a filmagem das aulas.

2.5.6 Recursos técnico-pedagógicos e o acervo da biblioteca

Como recursos técnicos-pedagógicos, dispõe de um bom laboratório de línguas com todos os recursos áudios-visuais como aparelho de televisão, vídeo-cassete, 25 cabines individuais que se comunicam com uma mesa de controle e reproduzidor de CD. Além disso, o curso conta com uma biblioteca razoável. Digo razoável porque o acervo de língua inglesa ainda não atende de forma satisfatória às necessidades do curso, em que prioriza, conforme já discutido e apresentado em subseções anteriores, o desenvolvimento do professor de língua(s). Para finalizar, o curso também dispõe de um serviço de fotocópias.

2.6 Análise dos dados e descrição dos instrumentos de coleta de registros

Para a coleta dos registros foram escolhidas as seguintes técnicas, utilizadas em pesquisas de base etnográfica: questionários, entrevistas semi-estruturadas, gravação das aulas e das micro-aulas em áudio e vídeo e observação direta com anotações de campo do pesquisador.

Estes instrumentos de coleta fizeram parte da pesquisa, que por sua vez, foi subdividida em quatro fases. Na primeira fase, buscamos levantar as crenças, os aglomerados de crenças e as suas possíveis origens entre os sujeitos que constituirão o universo de nossa pesquisa. Para tal intento, utilizamos os seguintes instrumentos: questionários, entrevistas semi-estruturadas e gravação das aulas em áudio e vídeo.

Na segunda fase, analisamos conjuntamente os questionários, as entrevistas semi-estruturadas e as aulas gravadas em áudio e vídeo com o outro procedimento que foi empreendido nesta pesquisa, observação direta com anotações de campo do pesquisador, com o objetivo de analisar a influência das crenças e dos aglomerados de crenças prática pedagógica do futuro professor de inglês. Na terceira fase, analisamos as implicações decorrida do fato de os alunos-professores possuírem determinadas crenças e/ou aglomerados

de crenças. E na quarta e última fase, analisamos o dizer e o fazer dos sujeitos-participantes. Para isto, utilizamos os resultados das fases anteriores com os seguintes instrumentos: as micro-aulas e as anotações de campo do pesquisador. Os desenhos abaixo ilustram: a) como foi realizada esta pesquisa e b) os instrumentos que foram utilizados.

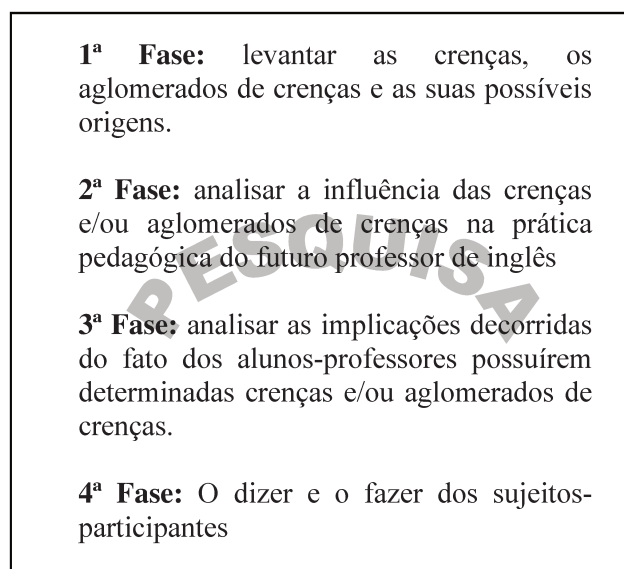


Figura 1: Desenho da pesquisa

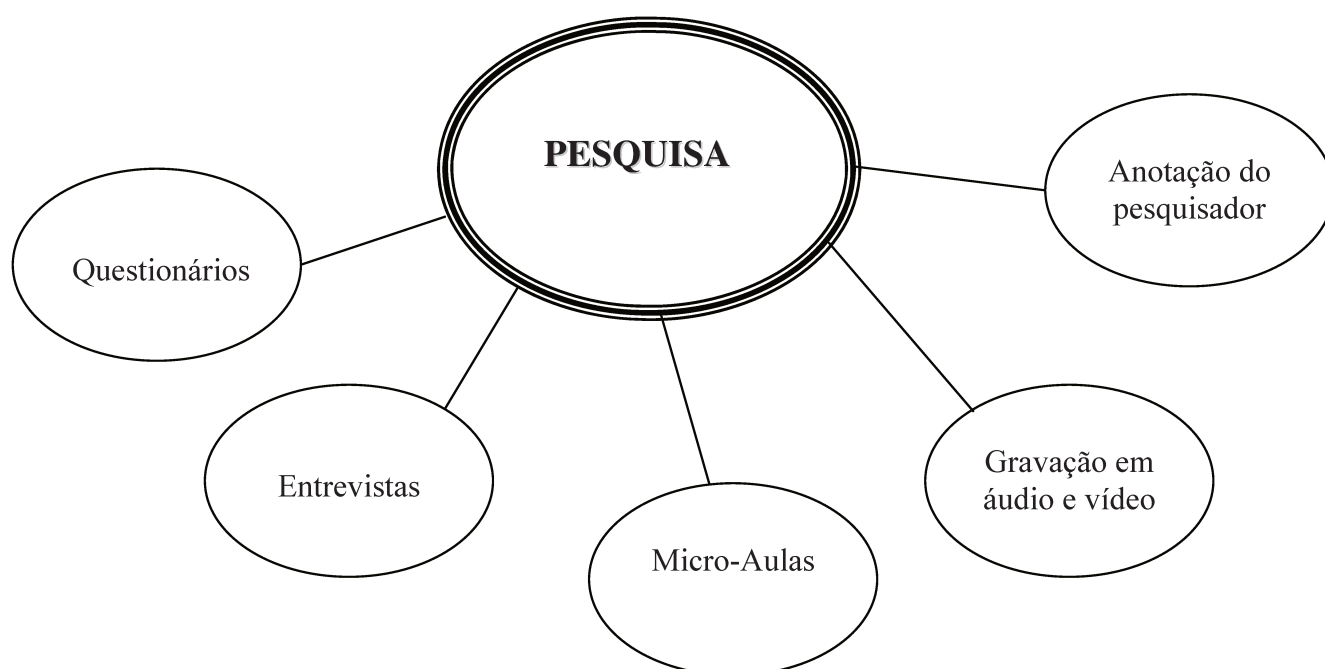


Figura 2: Os instrumentos utilizados na pesquisa.

2.6.1 Gravação de Aulas em Áudio e Vídeo

Van Lier (1988) aponta a gravação e subsequente transcrição como uma das técnicas de aquisição de dados mais importantes, pelo fato de que muitos eventos ocorrem ao mesmo tempo, de modo sucessivo e rápido, e a análise das transcrições das aulas, permite-nos observar com mais clareza os fatos que acontecem em sala de aula, além de, em caso de dúvida, poder recorrer novamente aos registros quantas vezes forem necessárias, e fazer comparações com as notas de campo.

Nesta pesquisa utilizamos este procedimento metodológico. Foram gravadas dezoito aulas e micro-aulas em áudio e vídeo. Concluídas as gravações, todas as fitas foram ouvidas/assistidas e roteirizadas.

2.6.2 Observação direta com anotações de campo do pesquisador

Da mesma forma que a gravação e transcrição, a observação direta com anotações de campo do pesquisador ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa em Linguística Aplicada, pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno a ser pesquisado, apresentado uma série de vantagens. De acordo com Lüdke e André (1986), a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

Porque o observador pode recorrer aos seus conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno a ser estudado, além de permitir que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos-participantes”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. As notas de campo e memos foram feitos de forma sucinta durante as aulas. Mais tarde, essas anotações foram desenvolvidas e elaboradas em forma de diários.

Nesta pesquisa foram gravadas dezoito aulas em áudio e vídeo. Sendo que doze delas foram gravadas das aulas de inglês ministradas pela professora-participante da pesquisa e o restante das micro-aulas apresentadas pelos alunos. Para que o leitor possa obter um panorama geral das aulas observadas, segue abaixo um quadro contendo o dia e o tópico abrangido naquela aula ou nas micro-aulas que foram apresentadas pelos alunos.

Quadro 3: Dia e o Conteúdo e/ou Seminário apresentados	
Dia	Conteúdo/Seminários
13/10	Lição 10
20/10	Lição 10
27/10	Lição 11
03/11	Lição 11
05/11	Lição 12
10/11	Lição 12
17/11	Lição 12
19/11	Micro-Aulas
24/11	Micro-Aulas
02/12	Micro-Aulas

2.6.3 Questionários e Entrevista Semi-Estruturadas

Erickson (1984) afirma que, além da observação direta e gravação de aulas em áudio e vídeo, os questionários e entrevistas constituem importantes fontes de aquisição de dados. Os questionários¹⁷ têm sido largamente utilizados na investigação das crenças de professores/aprendizes e oferecem inúmeras vantagens. Barcelos (2001:76) aponta algumas delas: os questionários “são menos ameaçadores do que as observações, são úteis para pesquisadores que tem recursos limitados e pouco tempo, e são fáceis de tabular e particularmente adequados para um grande número de participantes”.

Além desses fatores, os questionários, segundo Barcelos (2001) apresentam outras vantagens: “fornecem acesso a uma gama de contextos, possibilitando até mesmo que os dados sejam coletados em épocas diferentes”. Entretanto, os questionários apresentam algumas desvantagens. “Os questionários tornam difícil garantir uma interpretação consistente pelos participantes, por causa de sua generalidade (cf. Gimenez, 1994) Além disso, os participantes tendem a responder o que eles acham que seria adequado” (Barcelos, 2001:76)

As perguntas dos questionários foram elaboradas a partir das perguntas de pesquisa e leituras previamente realizadas sobre o tema. Vale salientar que os questionários utilizados na nossa pesquisa foram retirados de Barcelos (1995). Estes questionários serviram de base para a nossa pesquisa porque a pesquisa de Barcelos (1995) foi realizada no mesmo contexto (curso de Letras), embora tendo diferentes cernes de investigação: Barcelos (1995) visava investigar as crenças dos alunos formandos do curso de Letras e o nosso estudo tem como objetivo investigar as crenças dos alunos ingressantes.

¹⁷ Se desejar obter maiores informações sobre os questionários que foram utilizados nesta pesquisa, veja os apêndices 8, 9, 10 e 11, respectivamente.

Vale salientar que os questionários foram entregues para todos os sujeitos-participantes da pesquisa pelo próprio pesquisador e somente sete alunos-professores os devolveram até o final da coleta dos registros.

2.6.4 Entrevista Semi-Estruturadas

Levando-se em consideração as desvantagens dos questionários, utilizamos outros procedimentos de coleta (entrevistas semi-estruturadas e anotação de campo do pesquisador) para que os dados gerados por esta pesquisa fossem mais confiáveis.

No que tange as entrevistas essas foram do tipo semi-estruturadas¹⁸, ou seja, continham perguntas definidas previamente a partir da análise das respostas aos questionários, além de um certo espaço para perguntas espontâneas que pudessem surgir. As entrevistas foram realizadas em uma sala de aula do prédio de Letras. As mesmas foram áudio-gravadas e roteirizadas; e durou em média quinze minutos. As entrevistas foram feitas com treze sujeitos-participantes da pesquisa. Segue abaixo um quadro¹⁹ contendo os dias e os respectivos horários das entrevistas, que foram marcados antecipadamente com cada informante, atendo assim a sua disponibilidade de tempo.

Quadro 4: Calendário das Entrevistas		
Sujeito-Participante²⁰	Data	Horário
Cleber	12/11	20h40
Chileno	19/11	18h30
Darlene	17/11	20h40
Fabi	12/11	20h50
Jéssica	17/11	18h40
Gisele	19/11	20h40
Tinti	19/11	18h20

2.6.5 Gravação das aulas e das micro-aulas em áudio e vídeo

Todas as aulas e as micro-aulas apresentadas pelos alunos-professores foram gravadas em áudio vídeo. Concluídas as gravações, todas as fitas foram ouvidas/assistidas e roteirizadas. Este instrumento foi realmente muito utilizado para contrastar o que os sujeitos-participantes *dizem* e o que realmente *fazem* em sala de aula. Segue abaixo um quadro contendo os tópicos apresentados na forma de micro-aulas pelos sujeitos-participantes de

¹⁸ *Entrevista semi-estruturada* se desenrola através de um “esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke et al., 1986:34). Para maiores informações sobre as variáveis que foram levadas em consideração na entrevista, veja o apêndice 12.

¹⁹ Este quadro contém somente aqueles alunos que participaram efetivamente da nossa pesquisa.

²⁰ Os nomes adotados são fictícios e foram escolhidos pelos próprios sujeitos-participantes da pesquisa.

nossa pesquisa. Não apresentamos neste quadro o conteúdo das aulas por já ter apresentado nas subseções anteriores.

Quadro 5: Micro-Aulas		
Sujeito-Participante	Data	Conteúdo apresentado
Cleber	01/12	“Jobs”
Chileno	01/12	“Past” e “Past Continuous”
Darlene	19/11	“Will” e “Going to”
Fabi	19/11	“American Routes”
Jéssica	01/12	“For” (Preposition)
Gisele	24/11	“Much” e “Many”
Tinti	24/11	“Infinitive”

2.6.5 Análise dos procedimentos utilizados na nossa pesquisa²¹

Os dados obtidos por estes procedimentos de coleta (gravação das aulas em áudio e vídeo, questionários, entrevistas semi-estruturadas, micro-aulas e observação direta com anotação de campo do pesquisador) foram analisados e classificados, de forma que essa triangulação²² e posterior análise dos dados gerados por ela pudessem garantir maior confiabilidade e validade dos dados obtidos. Foram considerados dados primários aqueles coletados por meio da observação das aulas e das micro-aulas. Os dados obtidos por meio dos demais instrumentos foram considerados dados secundários e utilizados para a confirmação ou não das crenças e dos aglomerados inferidos a partir da análise dos dados primários.

2.7 Conclusões deste capítulo

Tendo apresentado os pressupostos metodológicos adotados nesta pesquisa, apresentaremos a seguir o terceiro capítulo que tem por objetivo oferecer uma resenha bibliográfica fundadora do tópico “crenças no ensino e na aprendizagem de LE” e que seja capaz de esclarecer aspectos importantes para o que se pretende investigar nesta pesquisa.

²¹ Se o leitor desejar obter maiores informações sobre como foi feita a análise dos registros, veja a subseção 3.6, deste mesmo capítulo ou o quinto capítulo desta dissertação em que apresentaremos a análise dos dados.

²² *Triangulação* é a análise dos dados de uma pesquisa efetuada a partir dos registros obtidos por, pelo menos, dois tipos distintos de procedimentos de coleta, a fim de se alcançarem resultados que sejam mais confiáveis, já que provêm de fontes diferentes. (Richards et al., 1992).

Capítulo 3 - Referencial Teórico da Pesquisa

“Para desenvolver uma postura reflexiva nos professores, não basta que os formadores adotem-na "intuitivamente" em seu próprio trabalho. Eles devem conectar essa intuição a uma análise do ofício de professor, dos desafios da profissionalização e do papel de formação inicial e permanente na evolução do sistema educativo”.

(Perrenoud, 2002:186)

3.1 Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma resenha bibliográfica fundadora do tópico “crenças no ensino e na aprendizagem de LE”, que seja capaz de esclarecer aspectos importantes para o que se pretende investigar nesta pesquisa. Este capítulo está subdividido em cinco seções. A primeira seção intitula-se “*A importância do estudo das crenças na formação de professores de língua(s)*”. Apresentaremos, nesta seção, premissas que justificam o quão importante é estudar e conscientizar os futuros professores de línguas sobre as suas próprias crenças.

Na segunda parte, “*A relevância do conceito de “crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas” na Lingüística Aplicada*”, apresentaremos a gênese desse conceito e os motivos pelos quais têm despertado o interesse de muitos lingüistas aplicados tanto no contexto brasileiro, quanto no exterior. Na terceira parte, “*O conceito de Crenças nas diferentes áreas do conhecimento*”, faremos um repasso histórico de como o conceito crenças tem sido definido e investigado na Filosofia, Educação, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional, Sociologia e na Lingüística Aplicada. Iniciaremos este percurso na Filosofia e culminaremos na ciência que tanto nos interessa: Lingüística Aplicada. Para tal intento, tomamos como suporte os estudos dos teóricos destas áreas do conhecimento.

Na quarta parte, “*O conceito de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: Estado da Arte*”, faremos uma reflexão do conceito crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas dentro do túnel do tempo da Lingüística Aplicada. Para atingir este propósito, situaremos este conceito dentro da Lingüística Aplicada, fazendo conexões entre os diferentes paradigmas presentes na mesma, principalmente na área de ensino/aprendizagem e formação de professores de línguas.

E na quinta e última parte, discutiremos, de uma forma mais aprofundada, as pesquisas realizadas no contexto educacional brasileiro e no exterior, que tiveram como foco a elicitación de crenças e os aglomerados de crenças de professores em relação ao ensino/aprendizagem de inglês como LE no curso de Letras.

3.2 A importância do estudo das crenças na formação de professores de língua(s)

Na área de formação de professores tem crescido nos últimos anos o número de estudos que enfocam o trabalho do professor (em serviço e/ou em formação) do ponto de vista de suas próprias crenças (Damião, 1994; Gimenez, 1994; Barcelos, 1995; Félix, 1998; Reynaldi, 1998; Barcelos, 2000; Carvalho, 2000; Silva, L., 2000; Silva, S., 2001; Silva, 2001; dentre outros).

É consenso entre formadores e estudiosos da Linguística Aplicada (cf. Barcelos, 2000; Vieira-Abrahão, 2001, 2004) que os futuros professores trazem para seus cursos de formação e para as respectivas salas de aulas, conforme asseverado por Vieira-Abrahão (2004), “conhecimentos, pressupostos, experiências, estratégias, estilos de aprendizagem, especialmente crenças que foram adquiridas ao longo de suas vidas”, e que estes, por sua vez, “funcionam como filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas” (Vieira-Abrahão, 2004:131).

“Isto quer dizer que, ao entrarem em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, cada professor ou aluno-professor faz uma leitura particular, o que traz”, segundo Vieira-Abrahão (2004:131), “reflexos para a construção de sua própria prática pedagógica”. Levando em consideração o contexto em que se insere esta pesquisa, formação de professores de línguas, algumas reflexões são importantes (cf. Vieira-Abrahão, 2004).

Williams (2001), conforme apresentado e discutido por Vieira-Abrahão (2004:131), afirma que os futuros professores chegam aos cursos de formação “com uma bagagem pessoal muito grande que precisa ser “desempacotada” antes de ser “reconstruída”. Para tal intento, aponta-se “à necessidade de uma abordagem que auxilie os futuros professores a tornarem explícitas suas próprias construções do mundo”, em outras palavras, “o que sabem, no que acreditam e quem são” (Vieira-Abrahão, 2004:131). Abrir um espaço nos cursos de formação, para que os alunos-professores reflitam sobre os aspectos envolvidos no processo de ensinar e aprender uma LE, é, conforme asseverado por Vieira-Abrahão (2004), fundamental, “pois é a partir desta explicitação que ele poderá analisar tanto as teorias acadêmicas quanto as práticas a que estará exposto durante seu processo de formação”.

A partir dessa explicitação e posterior conscientização das crenças²³ é que o futuro professor de línguas “poderá refletir e compreender a sua prática pedagógica, bem como suas origens e as conseqüências” da mesma (Vieira-Abrahão, 2004:132-133). Acreditamos que a elicitação e posterior conscientização das crenças pode ajudar o futuro professor de línguas a compreender com mais nitidez o complexo processo de aprender/ensinar uma LE. Isto só será possível por intermédio do ensino reflexivo, e principalmente por meio da aprendizagem reflexiva.

3.2.1 Ensino Reflexivo

A perspectiva do ensino reflexivo como base para os cursos de formação de professores, tanto na fase inicial (em pré-serviço) quanto na continuada (em serviço) tem recebido significativo ímpeto, a partir de iniciativas nos cursos de Letras, especialmente através das disciplinas de Didática, Prática, Oficina de Ensino e Linguística Aplicada. Os referenciais teóricos adotados pelos diversos cursos, no entanto, são bastante heterogêneos. Um dos autores influentes, conforme apresentado na seção anterior é Schön (1983), embora seu trabalho também tenha sido motivo de olhares divergentes²⁴. Para Schön (1983), o ensino reflexivo se caracteriza por responder aos alunos de modo a incentivá-los a superar as dificuldades no entendimento, ajudando-os a construir o conhecimento a partir do que já sabem, auxiliando-os a coordenar seu próprio modo de pensar na ação com o conhecimento privilegiado na escola. Para ele isto se faz como numa sala de espelhos, em que a própria demonstração do ensino reflexivo é empregada no processo de construção da aprendizagem.

As idéias de Schön sobre reflexão a colocam como reconstrução da experiência, em que novas possibilidades de ação são vislumbradas. Há, segundo o referido autor, outros dois modos de se conceituar reflexão: a) pensamento sobre a ação, o que leva a decisões conscientes sobre o que fazer, geralmente entendido como “aplicação” de teorias na prática e b) deliberação e escolha de diferentes versões do que seja “bom ensino”. A perspectiva de reconstrução da experiência, no entanto, pode levar a novos entendimentos de situações, do próprio professor ou do meio cultural onde atua ou dos pressupostos implícitos sobre ensino.

Pimenta et al. (2002:47) aponta que há um “esvaziamento” do verdadeiro conceito de reflexão quando ele é visto como um ato individual (cf. Schön, 1983) e afirma que, se a reflexão for vista apenas nessa perspectiva, corre-se o risco de que não se ultrapasse o nível do discurso. Para que isso aconteça, a autora sugere uma análise crítica-contextualizada do

²³ Entende-se *esquemas* e/ou *construtos conceituais* como um aglomerado e/ou reunião de diversos conceitos, tais como idéias, crenças, atitudes, que podem moldar o nosso comportamento de diferentes maneiras.

²⁴ Veja, por exemplo, Grimmet e Erickson (1988).

conceito de professor reflexivo e propõe, a partir dessa crítica, a compreensão dos professores como intelectuais críticos e reflexivos, que refletem a partir de seus contextos e de maneira coletiva.

É importante salientar que o caminho da prática reflexiva nem sempre gera resultados positivos (Wallace, 1991; Zeichner, 2001). Segundo Sol (mimeo:5), “o professor, por exemplo, pode entrar em conflito consigo mesmo porque sente que se dedica, considera-se reflexivo, mas não vê mudanças ocorrerem em sua sala de aula”. Há, também, casos em que o professor inova sem refletir. Segundo esses autores, tais conflitos acontecem porque o professor ignora a reflexão sobre os contextos sociais e institucionais em que o processo pedagógico está inserido. Vale lembrar que abordagens não devem ser reduzidas a fórmulas: elas precisam ser contextualizadas.

Dentro desse paradigma de reflexão, é relevante que o formador e os demais professores que ministram disciplinas no curso de Letras adotem uma postura crítico-reflexiva para que possam inovar as suas respectivas práticas, e obter, por sua vez, resultados mais satisfatórios na formação de seus alunos-professores. Zeichner (1993:22) chama a atenção para o problema da “ilusão da reflexão”, como sendo, muitas vezes, criado pelos reformadores, que “persistem na racionalidade técnica sob a bandeira da reflexão”. Muitas vezes o professor não tem o direito de escolher o que vai ensinar, para quem e porquê. A este respeito o autor acima enfatiza que não basta que o professor se classifique como reflexivo, mas sim que ele saiba sobre o quê e porquê está refletindo e como implementar mudanças em sua própria prática, pois o que é importante no processo de reflexão é natureza e a qualidade das reflexões.

Quanto às características do professor reflexivo, Zeichner e Liston (1996) o definem como aquele que examina, estrutura e tenta resolver os dilemas da prática da sala de aula: aquele que está atento ao contexto institucional e cultural em que leciona; que participa do desenvolvimento do currículo, que se envolve nas tentativas de mudança na instituição de ensino na qual atuam e que se responsabiliza pelo seu desenvolvimento profissional. Em outras palavras, leis e regras determinadas pela instituição ou pela sociedade podem limitar e interferir em seu fazer pedagógico.

Sendo assim, é necessário que tanto o formador quanto os demais professores do curso de Letras saibam orientar os professores em formação sobre o que refletir, como e porquê. Eles devem então desenvolver o que Bartlett (1990) chama de fases do processo de reflexão, que são: mapear (coleta de evidências sobre a própria prática), informar (explicitação de objetivos), contestar (questionamento de estruturas e idéias que subjazem às

práticas), avaliar (reflexão em busca de formas alternativas de ação) e agir (implementação de uma prática renovada). Assim, para que a prática reflexiva realmente ocorra, é necessário que o ciclo se complete, pois tornar-se um professor reflexivo envolve não apenas a reflexão, mas também a ação.

Neste sentido, segundo Vieira-Abrahão (2001:64), “o papel do formador de professor (e acrescentamos, dos demais professores do curso de Letras), por outro lado, é auxiliar o professor na tarefa de descobrir seu próprio estilo de ensinar, o que não invalida a exposição de diferentes métodos e estratégias de ensino sobre as quais são feitas”. Acreditamos que esta conscientização dos futuros professores de línguas só se dá por intermédio do ensino reflexivo, e também por meio da aprendizagem reflexiva.

3.2.2 Aprendizagem Reflexiva

A aprendizagem reflexiva, conforme bem destacado por Barcelos (2001:86), da mesma forma que o conceito de ensino reflexivo dos professores, diz respeito à conscientização dos alunos sobre como eles aprenderam e como eles ensinam uma LE. Isso significa levar os alunos a pensarem e a discutirem sobre os vários aspectos envolvidos no complexo processo de aprender/ensinar uma LE. Aprender reflexivamente, segundo Barcelos (2001:86), “significa abrir a discussão a respeito de crenças, estratégias, estilos de aprendizagem aos alunos, para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre crenças de aprendizagem de línguas e como elas influenciam suas ações para aprender dentro e fora de sala de aula”.

No trabalho de Silva, I. (2000), a autora pesquisou crenças sobre o que seja ser um bom professor para alunos formandos de Letras, e constatou que as crenças deles estavam em construção e reconstrução o tempo todo, à medida que havia novas situações de ensino e novas informações. Nessa perspectiva, é possível perceber que vale a pena buscar compreender as crenças dos alunos e investir para que as crenças inibidoras que mantêm os alunos ansiosos sejam questionadas e possam ser modificadas.

A importância do estudo das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas no processo de formação (inicial ou contínua) de professores deve ser salientada em virtude da relação entre as práticas pedagógicas experienciadas pelos futuros profissionais e pela sua contribuição na elaboração do conhecimento prático pessoal do professor. A seguir, apresentaremos um breve histórico de como o conceito de crenças vem sendo definido e investigado nas diferentes áreas do conhecimento.

3.3 O conceito de “Crença” nas diferentes áreas do conhecimento

Nesta seção, faremos um breve histórico de como o conceito crenças vem sendo definido e investigado na Filosofia, Educação, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional, Sociologia e culminaremos na área de conhecimento que tanto nos interessa, Linguística Aplicada.

3.3.1 Filosofia, Educação e Psicologia Educacional

O tópico “crenças” é uma das vertentes que tem despertado o interesse de pesquisadores nas mais diversas áreas de conhecimento, dentre elas na Filosofia, Educação e na Psicologia Educacional.

A Filosofia é uma forma de pensar acerca de certas questões. A sua característica mais marcante é o uso de argumentos lógicos. A atividade dos filósofos é, tipicamente, argumentativa: criam e/ou criticam os argumentos de outras pessoas ou fazem as duas coisas. Os filósofos também analisam e clarificam conceitos. Esta área do conhecimento tem por preocupação (cf. Barcelos, 2004a) compreender o que é falso ou verdadeiro. Por esta razão, alguns filósofos, dentre eles o grande filósofo estadunidense Peirce, tenta definir crenças. Para o referido autor, asseverado em Barcelos (2004a:129), crenças são “idéias que se alojam na mente das pessoas, como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Segundo Barcelos (2004a:129) “o prefixo *folk* usado por Peirce é incorporado a conceito recentes como, por exemplo, *folklinguistics theories* (...) e *folklinguistics*” (linguística popular).

Para outros estudiosos, a discussão sobre a definição de crenças recai basicamente sobre a diferença entre crenças e conhecimento, ou sistema de crenças e sistema de conhecimento. Na Educação, Dewey (1933), um dos maiores pedagogos estadunidenses²⁵, talvez tenha sido um dos primeiros estudiosos a chamar atenção para a compreensão da forma como pensamos e para sua importância na sua área de trabalho da Educação. Esse autor caracteriza as crenças como cruciais para que o entendimento da forma como pensamos se dê porque, segundo ele, elas “cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (Dewey, 1933:06).

²⁵ O filósofo e pedagogo John Dewey contribuiu intensamente para a divulgação dos princípios do que se chamou de Escola Nova.

Segundo Dewey (1933), as crenças envolvem dois tipos de comprometimentos: intelectual e prático, que mais cedo ou mais tarde irão requerer uma investigação para descobrir as bases sobre as quais se apóiam. O vigor da caracterização que Dewey (1933) faz de crenças pode ser sentido no mapeamento das características do sistema de crenças de Abelson (1979), Nespor (1987) e em Woods (1996), que serão discutidos nas próximas subseções.

Posner et al. (1982), assim como Dewey (1933), concebem as crenças como sendo dinâmicas e desenvolveram um modelo de mudança conceitual para explicar como os conceitos podem ser alterados. Posner et al. (1982) valeram-se dos conceitos de assimilação e acomodação de Piaget (1974) para descreverem como se dá o processo de incorporação de novas informações dentro da estrutura conceitual em processo de mudança. Para Piaget (1974), assimilação é o processo cognitivo de colocar (classificar) novos eventos em esquemas existentes. Seria a incorporação de elementos do meio externo (objeto, acontecimento, etc.) a um esquema ou estrutura do sujeito. Em outras palavras, a assimilação seria o processo pelo qual o indivíduo cognitivamente capta o ambiente e o organiza, possibilitando assim a ampliação de seus esquemas.

A acomodação, por sua vez, seria a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado. A acomodação, segundo Piaget, pode ser de duas formas, visto que se pode ter duas alternativas: a) criar um novo esquema no qual se possa encaixar o novo estímulo, ou b) modificar o esquema já existente de modo que o estímulo possa ser incluído nele. Após ter havido a acomodação, a criança tenta novamente encaixar o estímulo no esquema e aí ocorre a assimilação. Por isso, a acomodação não é determinada pelo objeto e sim pela atividade do sujeito sobre ele, para tentar assimilá-lo.

Na perspectiva de nossa discussão, a assimilação seria o processo pelo qual a nova informação é incorporada ao sistema de crenças pré-existentes, enquanto que a acomodação acontece quando a nova informação não se concilia com alguns aspectos das crenças preexistentes, os quais têm de ser substituídos ou reorganizados.

Tanto a assimilação quanto a acomodação “resultam em mudanças no sistema de crenças, mas a acomodação é uma alteração mais radical, o que não quer dizer abrupto, pois na verdade, segundo os autores, o processo de acomodação é lento e gradual, com avanços e recuos, implicando raciocínio lógico” (Silva, 2002:64). Ainda, segundo Posner et al. (1982) para que ocorram mudanças de crenças é necessário que as pessoas estejam satisfeitas com algum aspecto do seu atual sistema de crenças e que novos conceitos sejam inteligíveis, plausíveis e consistentes com algum outro aspecto da ecologia conceitual do indivíduo.

Kruger (1993), Pacheco (1995), Raymond e Santos (1995), Sadalla (1998), Del Prette e Del Prette (1999), Mateus (1999) e Rocha (2002), são outros estudiosos que discutem o conceito de crenças na sua área de trabalho: a Educação e a Psicologia Educacional. Para Sadalla (1998:32), as crenças representam “uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo apenas um mero reflexo da realidade construída na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes dessa realidade”.

Sadalla (1998) leva em consideração o componente cognitivo da atitude e esta é explicada por Pacheco (1995:5), como sendo “uma totalidade delimitada do comportamento em relação a alguma coisa”. Para Pacheco (1995), existem quatro elementos comuns para que ocorra a caracterização de uma crença: a) um componente cognitivo: que permite a decodificação da realidade percebida pela pessoa que trará a ação respectiva a essa idéia; b) um efeito de valorização, ou seja, de acordo com a importância que se atribui ao que foi percebido, um pensamento é elaborado; c) um caráter mediatizador da ação: é quando o sujeito recorre às suas crenças para se comportar num determinado ambiente (no nosso caso, a sala de aula) de acordo com aquilo que se acredita; e d) caráter experiencial/adquirido: esta variável pode alterar/modificar ou fortalecer a crença pré-estabelecida.

Mateus (1999:49) adota o termo “conhecimento prático profissional” como sendo “o conjunto de conhecimentos prático e teórico, composto por crenças, proposições e resultados teóricos, *insights* e valores, orientados por meio de vivências e experiências de sala de aula, que permitem ao [futuro] professor conduzir seu trabalho nas escolas”.

Para Del Prette e Del Prette (1999), crenças são as cognições que interferem nas interações sociais e estabelecidas pelo sujeito e também no seu desempenho. Kruger (1993:7-8) conceitua crença como representações mentais presentes em nossa subjetividade, exercendo “influências em nossa existência pessoal e vida coletiva”. Afirma ainda que as “crenças são indispensáveis à nossa conduta pelo simples fato de que norteiam, fornecendo-nos sentido e direção” (cf. Rocha, 2004).

Raymond e Santos (1995), citados por Sadalla et al. (2002:103), apontam que as “crenças são as idéias fundamentais da pessoa a respeito de suas experiências de vida e afetam diretamente as suas ações, quer se admita conscientemente essas crenças quer não”. Rocha (2002) afirma que as crenças são presunções ou convicções sobre os mais diversos objetivos e são defendidas e apoiadas por uma ou mais pessoas, sendo estáveis e portadoras de elementos avaliativos e afetivos que influenciam muitas das decisões do sujeito (cf. Sadalla et al., 2002:103). As crenças educacionais, segundo a autora, são “convicções a respeito dos vários

assuntos que dizem respeito à educação e se revelarão nas comunicações, ações, comportamentos do professor em sua prática pedagógica”.

3.3.2 Sociologia e Psicologia Cognitiva

Segundo Bourdieu (1987, 1991) as pessoas já estão predispostas a agir de certo modo, perseguir seus objetivos, aprovar certos gostos, etc., por virtude de suas crenças e expectativas, ou seja, o seu *habitus*. Para Bourdieu (1987:178-179), o *habitus* é “um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transparências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza”.

Para Bourdieu (1987), o *habitus* está ligado ao social. Por esta razão, na pesquisa sobre o ensino de LEs, um conceito próximo ao de *habitus*, pensando em termos da ação do professor e levando em consideração o contexto social, é o de cultura de aprender (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995), que diz respeito ao conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais que os professores incorporam ao longo de seu percurso acadêmico enquanto aprendiz de línguas.

Na Psicologia Cognitiva, as crenças são definidas como sendo as representações que uma pessoa tem da realidade, sendo que essas representações determinam seus pensamentos e comportamentos (Abelson, 1979). Com base na Psicologia Cognitiva, tanto Abelson (1979) quanto Nespor (1987) se propuseram a caracterizar o sistema de crenças.

Primeiro, discutiremos a caracterização de Abelson (1979). Para o referido autor, o sistema de crenças contém os seguintes aspectos ou fatores:

- Pressuposição existencial: os sistemas de crenças freqüentemente apresentam afirmações sobre a existência ou não existência de fatos ou situações.
- Alternatividade: as crenças dizem respeito a alternativas para práticas conhecidas das quais a pessoa pode ainda não ter experiência direta, ou seja, uma crença pode existir independentemente de ter sido experimentada;
- Aspectos afetivos e avaliativos: as crenças se baseiam fortemente em componentes afetivos e em avaliações subjetivas;
- Armazenamento episódico: as crenças são armazenadas como episódios oriundos da experiência pessoal, e não em redes semânticas;
- Não-unanimidade: as afirmações que compõem as crenças são reconhecidas como questionáveis dentro de um grupo ou comunidade;

- Limites não demarcados: as crenças têm ligações pouco definidas com eventos, situações e sistemas de conhecimento;
- Variabilidade: as crenças podem ser sustentadas com graus de certezas variados.

Abelson (1979) se isentou de estabelecer uma distinção absoluta entre sistemas de crenças e de conhecimento. Para ele, essa diferença depende do grau de acordo existente entre as pessoas de um grupo sobre os fatos ou declarações a respeito desses fatos, ou seja, até que ponto esses fatos ou declarações são compartilhados pelas pessoas de uma determinada comunidade. Dessa forma, os sistemas de crenças não seriam consensuais, ou seja, dentro de uma comunidade lingüística podem ocorrer crenças diferentes sobre um mesmo assunto, enquanto que o consenso seria uma característica do sistema de conhecimento (formal, científico).

Outro estudioso da Psicologia Cognitiva que se propõe a definir crenças é Nespor (1987). A sua definição e caracterização do sistema de crenças serão abordadas e contrastadas com estudiosos da Lingüística Aplicada. Isto será feito na próxima seção.

3.3.3 Lingüística Aplicada

Outras definições de crenças são apresentadas por estudiosos da Lingüística Aplicada (Wenden, 1986; Horwitz, 1987; Almeida Filho, 1993; Kalaja, 1995; Santos 1996; Woods, 1996; Telles, 1996; Johnson, 1999; Barcelos, 2001, 2004a; dentre outros) e serão contrastadas nesta subseção com estudiosos das outras áreas do conhecimento (Rockeach, 1968; Nespor, 1987; Clark, 1988; Kagan, 1992; Pajares, 1992)²⁶. Santos (1996:8) mostra uma diferenciação bem explícita entre os termos crença e atitude. Crença, segundo ele, seria uma apropriação de uma opinião sem uma percepção clara, sem análise, sem validade científica ou filosófica. Ele considera a crença como uma forma de “assentimento objetivamente insuficiente”.

Concordamos com Silva, L. (2001:23) quando afirma a justificativa de o “termo já ter sido usado na literatura lingüística como superstição, que seriam idéias próprias, sem base na realidade, sem um exame objetivo para comprovação de sua validade”. Atitude, segundo Santos (1996:8), “seria uma disposição, propósito ou manifestação de intento ou propósito”. Em outras palavras, a atitude envolve a manifestação de uma idéia, reações, tomadas em relação a determinadas pessoas ou situações. Alguns estudiosos da Lingüística Aplicada (Wenden, 1986; Horwitz, 1987; dentre outros) não consideram essa diferenciação entre crenças e atitudes. Segundo Bandeira (2003:63) crença é o “conhecimento que prescinde da

²⁶ Vale ressaltar que na subseção intitulada “Mas, afinal, o que entendemos por crenças e aglomerados de crenças?”, apresentaremos outros estudiosos da Lingüística Aplicada que se propuseram a definir o que são crenças no ensino/aprendizagem de uma LE (Mastrella, 2002; Osório, mimeo; dentre outros).

confirmação”. Atitude, por sua vez, é a “postura geral frente ao conhecimento”. Ou seja, “as atitudes correspondem a um conjunto de posturas que acompanham aqueles conhecimentos”. (Bandeira, 2003:65).

Para Wenden (1986) e Horwitz (1987), as crenças representam noções ou idéias formadas a partir de experiências já vividas ou a partir de opiniões de outros. Wenden (1986) apresenta crenças como “conhecimento metacognitivo”²⁷, um nome alternativo, como ela afirma, que diz respeito ao conhecimento interno do indivíduo sobre os processos relacionados à cognição e ao seu próprio processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, crenças são distintas do conhecimento metacognitivo, no sentido de que elas são relacionadas a princípios e tendem a ser mantidas de maneira mais persistente. Essa autora ainda apresenta o conhecimento como interativo, afirmável, estável (os fatos que nós conhecemos são parte permanente da nossa bagagem de conhecimento) e falível (o que se sabe nem sempre é apoiado empiricamente).

Clark (1988) define crenças como pré-concepções e teorias implícitas, e Woods (1996), complementa essa percepção ao propor um novo termo para conceituar o construto de crenças: BAK²⁸, onde os termos *crenças*, *pressupostos* e *conhecimentos* não se referem a conceitos distintos, mas a pontos em um *continuum* de significados que vai de crenças a conhecimentos, conforme pode ser observado no quadro 6.

Quadro 6: O termo “BAK” proposto por Woods(1996)

Crenças.....	Pressupostos.....	Conhecimento
--------------	-------------------	--------------

As *crenças*, para Woods (1996), referem-se à aceitação de uma proposição sobre a qual não há conhecimento convencional objetivo, que não é demonstrável e sobre a qual não há, necessariamente consenso, podendo, por sua vez, causar controvérsia. O termo *pressupostos* refere-se a fatos que ainda não tenham sido demonstrado, portanto, não sabidos à luz da ciência, mas que se toma como verdadeiro num dado momento. O termo *conhecimento* refere-se a fatos convencionalmente aceitos numa comunidade científica ou que

²⁷ Wenden (1986) baseada na classificação de Flavell (1979) considera o conhecimento metacognitivo como a informação que o aprendiz adquire sobre a aprendizagem, incluindo o conhecimento pessoal, o conhecimento das tarefas e o conhecimento estratégico. O conhecimento pessoal, conforme enfatizado Mussini (2001) refere-se ao que os aprendizes sabem, conhecem a respeito deles mesmos e dos outros agentes coadjuvantes do processo de aprender. O conhecimento das tarefas, por sua vez, envolve o que os aprendizes pensam sobre os objetivos e as exigências de uma tarefa. Por último, o conhecimento estratégico envolve os que os aprendizes acreditam ser a melhor maneira de se aprender uma LE. Se o leitor desejar obter maiores informações sobre estes tipos de conhecimento, veja Mussini (2001).

²⁸ Este termo (BAK) significa: *Beliefs, Assumptions e Knowledge* (crenças, pressupostos e conhecimento).

os reconhece por tê-los estudado, ou seja, fatos demonstrados ou potencialmente demonstráveis. Em outras palavras, podemos classificar as crenças nesta perspectiva como a adesão a conhecimento implícito sobre um determinado assunto, em contraposição ao conhecimento explícito, que pode vir a ser demonstrável.

Em função da força da aprendizagem por observação natural, a maioria dos estudiosos da área reconhece que a cristalização, ou seja, a dificuldade de se promover mudança no sistema de crenças de uma pessoa, é uma das características mais evidentes das crenças.

Esta é a posição de Nespor (1987). Para o referido autor, o conhecimento é cumulativo e muda de acordo com as normas de argumentação. As crenças, por outro lado, são menos maleáveis ou dinâmicas do que o conhecimento. As crenças são relativamente estáticas. Quando mudam isso se deve mais à conversão ou mudança *gestáltica* do que ao resultado de uma argumentação ou de evidências reconhecidas para apoiar um fato ou posição.

Isto ocorre pelo fato de as crenças serem compostas de emoções, sentimentos, percepções, avaliações subjetivas, estados de espírito, lembranças de experiências pessoais, pressuposições sobre a existência de entidades e mundos alternativos, e esses elementos mostram-se importantes nos processos da memória. O estado de espírito e a emoção parecem estar lotados na memória de longo prazo (“long-term memory”). Sendo assim, eles obtêm a forma de *gestalts*²⁹ que podem ser altamente organizados para uma representação e recuperação eficientes.

Ao diferenciar crenças de conhecimento, Nespor (1987) afirma que as informações do sistema de conhecimento de um indivíduo são semanticamente armazenadas, enquanto que as crenças residem na memória episódica. As informações que fazem parte da referida memória, episódica, têm a sua gênese nas experiências e fontes culturais de transmissão de conhecimento.

Além disso, o referido autor propôs um modelo do sistema de crenças – o Estudo das Crenças do Professor - que serve de estrutura para investigações sistemáticas e comparativas. Para ele, as crenças apresentam a seguinte estrutura:

a) pressuposição existencial: as crenças geralmente contêm proposições ou pressupostos sobre a existência ou não de entidades (rotulação de entidades incorporadas pelos alunos tais como habilidade ou maturidade).

²⁹ *Gestalt*, segundo Mayer (1979) refere-se aos aspectos cognitivos e afetivos de uma experiência, de forma holística.

b) *alternatividade*: as crenças geralmente incluem representações de mundos alternativos ou realidades alternativas (conceituações de situações ideais que se diferenciam de maneira significativa da realidade).

c) *aspectos afetivos e avaliativos*: a afeição e a avaliação podem ser reguladores importantes da quantidade de energia que os professores dispõem para as atividades e como eles gastam energia com essa atividade.

d) *armazenamento episódico*: os sistemas de crenças são compostos principalmente de materiais armazenados “episodicamente” (derivados de experiências pessoais ou fontes de transmissão de conhecimentos culturais ou institucionais, como, por exemplo, o folclore).

Pajares (1992:318), citando os trabalhos de Rockeach (1968), filósofo estadunidense, apresenta linha similar à de Nespor. Este autor afirma que as crenças seriam qualquer proposição consciente ou inconsciente, inferida a partir do que uma pessoa diz ou faz, que pode ser precedida pela expressão “Eu acredito que...”. Ao analisar as crenças de professores, Pajares (1992) estabeleceu três variáveis básicas: a) *descritiva*, como por exemplo, a percepção de um indivíduo de que é hora de estudar inglês; b) *avaliativas*, como “eu gosto de inglês” e c) *prescritivas*, do tipo “devo fazer isso porque o inglês é realmente importante”.

Segundo Rockeach (1968), todas as crenças possuem um componente cognitivo, que representa o conhecimento; um componente afetivo capaz de despertar emoções e um componente comportamental, que é ativado quando uma ação é requerida. As crenças, segundo Rockeach (1968), podem variar numa dimensão centro-periférica e, quanto mais central for a crença, mais resistente a mudanças ela será. Ele compara a crença a um átomo, cujo núcleo mantém juntas as várias partículas num sistema estável. Algumas crenças formam o núcleo do sistema nessa dimensão centro-periférica e essas crenças centrais, por sua vez, são mais resistentes a mudanças.

Para Rockeach (1968), podemos distribuir as crenças em cinco categorias e/ou variáveis: a) crenças preventivas (de consenso unânime) – são aquelas aprendidas por contato direto com o objeto da crença e são reforçadas por um consenso unânime, entre a pessoa e seus pares; b) crenças primitivas (de consenso zero) – também aprendidas por contato direto, mas são particulares, envolvendo percepções pessoais, subjetivas e não dependendo do consenso unânime; c) crenças de autoridade – são aquelas crenças que possuímos sobre em quais autoridades confiar ou não. São menos centrais do que as crenças primitivas e mudam de tempos em tempos; d) crenças derivadas – são aquelas que recebemos das fontes em que confiamos; e com as quais nos identificamos; e) Crenças inconseqüentes – situadas na

periferia do sistema de crenças, são arbitrárias, variáveis e mais facilmente passíveis de mudança.

Para Kagan (1992:65 apud Farrell, 1999:02) as crenças são “suposições tácitas, normalmente inconscientes, a respeito de alunos, salas de aula e material a ser ensinado”. Para a autora, as crenças são normalmente estáveis e não sujeitas a mudanças. Telles (1996:68), numa posição contrária à de Nespor (1987), Pajares (1992), e Kagan (idem) enfatiza que não vê as crenças do indivíduo como algo estável e fixo. Por isso, ele demonstra interesse na mudança das crenças.

Para Johnson (1999), as crenças podem ser pensadas como uma subestrutura de crenças que se inter-relaciona com as demais e possui as funções de filtrar o que o professor/aprendiz pensa, fala e faz em sala de aula e moldar a maneira como ele percebe a realidade. As crenças, na acepção de Rockeach (1968), possuem, portanto, um componente afetivo, um cognitivo e um comportamental, e influenciam dessa forma, o que os professores/aprendizes sabem, sentem, fazem e como interpretam o seu fazer.

Nos últimos anos, a idéia de que as crenças em relação ao ensino/aprendizagem de línguas seriam entidades abstratas, geradas na mente do professor/aprendiz, tem dado lugar a uma nova perspectiva, ou seja, as crenças são vistas como processos construídos socialmente (Almeida Filho, 1993; Kalaja, 1995; Barcelos, 2000, 2001). Kalaja (1995) caracteriza as crenças como dinâmicas, sociais e relacionadas à linguagem. Além disso, essa autora enfatiza que as crenças podem variar de um estudante para outro, de contexto para contexto, e acrescentamos de professor para professor. Este fato vem a corroborar Almeida Filho (1993:13), pois, segundo ele, a “cultura de aprender” está relacionada às maneiras típicas de aprender da região onde esses alunos estão inseridos, assim como sua etnia, classe social e seu grupo familiar.

Barcelos (2001) define crenças como um conjunto de “idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (Barcelos, 2001:73). As crenças, conforme definidos por Barcelos (2001) têm origem nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes, implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas conforme Barcelos (2004a:132) são também sociais, “porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.

Para que o leitor possa obter um panorama geral das definições sobre crenças já discutidas preliminarmente, veja a tabela abaixo que contém os teóricos e as definições de crenças.

Tabela 1: Definições de crenças nas diferentes áreas de conhecimento	
Teóricos	Definição de crenças
Peirce (1877)	Crenças são “idéias que se alojam na mente das pessoas, como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”.
Dewey (1933)	Esse autor caracteriza as crenças como cruciais para que o entendimento da forma como pensamos se dê porque, segundo ele, elas “cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionadas no futuro” (Dewey, 1933:06).
Rockeach (1968)	Este autor afirma que as crenças seriam qualquer proposição consciente ou inconsciente, inferida a partir do que uma pessoa diz ou faz, que pode ser procedida pela expressão “Eu acredito que...”. Ao analisar as crenças de professores, o autor estabeleceu três variáveis básicas: a.) <i>descritiva</i> , como por exemplo, a percepção de um indivíduo de que é hora de estudar inglês; b.) <i>avaliativas</i> , como “eu gosto de inglês” e c.) <i>prescritivas</i> , do tipo “devo fazer isso porque o inglês é realmente importante”.
Abelson (1979)	As crenças são armazenadas na ‘memória episódica’, embasada em experiências e fontes culturais, envolvendo, assim, grande quantidade de proposições, argumentos e conceitos questionáveis.
Nisbett e Ross (1980)	A crença é vista como um tipo de conhecimento
Wenden (1986)	Crenças representam noções ou idéias formadas a partir de experiências já vividas ou a partir de opiniões de outros.
Bourdieu (1987)	Para este autor, <i>habitus</i> é “um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transparências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza”.
Ernest (1989)	A crença é o resultado afetivo do pensamento, embora a crença possa possuir um pequeno, mas significativo componente cognitivo.
Horwitz (1987)	Crenças representam noções ou idéias formadas a partir de experiências já vividas ou a partir de opiniões de outros
Nespor (1987)	As crenças são relativamente estáticas. Quando mudam, é mais uma questão de conversão ou mudança gestáltica do que o resultado de uma argumentação ou de evidências.

Tabela 1: Definições de crenças nas diferentes áreas de conhecimento (Continuação)

Pajares (1992)	A distinção entre crenças e conhecimento não pode existir por entender que mesmo os elementos cognitivos precisam ter uma parcela de afetividade e avaliação.
Almeida Filho (1993)	A crença é um dos componentes da cultura de aprender. Para o referido autor, a cultura de aprender é povoada de crenças, concepções e predisposições sobre a aprendizagem de línguas.
Kruger (1993)	Crença como representações mentais as quais estão presentes em nossa subjetividade, exercendo “influências em nossa existência pessoal e vida coletiva”.
Kalaja (1995)	Esta autora caracteriza as crenças como dinâmicas, sociais e relacionadas à linguagem. Além disso, enfatiza que as crenças podem variar de um estudante para outro e de contexto para contexto.
Pacheco (1995)	Para Pacheco (1995), existem quatro elementos comuns para que ocorra a caracterização de uma crença: a) um componente cognitivo; b) um efeito de valorização; c) um caráter mediatizador da ação e d) caráter experiencial/adquirido.
Raymond e Santos (1995)	Crenças são as idéias fundamentais da pessoa a respeito de suas experiências de vida e afetam diretamente as suas ações, quer se admita conscientemente estas crenças quer não.
Santos (1996)	Crença, segundo ele, seria uma apropriação de uma opinião sem uma percepção clara, sem análise, sem validade científica ou filosófica. Ele considera a crença como uma forma de “assentimento objetivamente insuficiente”.
Telles (1996)	Crenças não são algo estável e fixo, por isso ele demonstra interesse na mudança de crenças.
Woods (1996)	Para o referido autor, é uma tarefa muito difícil separar o que uma pessoa sabe (conhecimento) do que ela acredita saber (crenças). Por esta razão se propõe a utilização do termo BAK (Beliefs, Assumptions e Knowledge) como forma de reduzir a distinção entre crenças e conhecimento e considerar as relações e a estrutura existente entre crenças, pressuposições e conhecimento.
Sadalla (1998)	Crenças representam “uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade”.
Del Prette e Del Prette (1999)	As crenças são as cognições que interferem nas interações sociais e estabelecidas pelo sujeito e também no seu desempenho.
Johnson (1999)	As crenças possuem três componentes: um componente afetivo, um cognitivo e um comportamental, que por sua vez influenciam o que os agentes principais do processo de aprender/ensinar uma LE (aprendiz e professor) sabem, sentem e fazem para aprender/ensinar uma LE.
Kagan (1999)	As crenças são suposições tácitas, normalmente inconscientes, a respeito de alunos, salas de aula e material a ser ensinado.

Tabela 1: Definições de crenças nas diferentes áreas de conhecimento (Continuação)

Mateus (1999)	Entende conhecimento prático profissional como sendo “o conjunto de conhecimentos prático e teórico, composto por crenças, proposições e resultados teóricos, <i>insights</i> e valores, orientados por meio de vivências e experiências de sala de aula, que permitem ao [futuro] professor conduzir seu trabalho nas escolas”.
Barcelos (2001; 2004a)	Crenças seriam um conjunto de “idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (Barcelos, 2001:73). As crenças “não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (Barcelos, 2004a:132).
Rocha (2002)	Crenças são presunções ou convicções sobre os mais diversos objetos e são defendidas e apoiadas por uma ou mais pessoas, sendo estáveis e portadoras de elementos avaliativos e afetivos que influenciam muitas das decisões dos sujeitos.

Mas, afinal, o que podemos entender por crenças no ensino e na aprendizagem de línguas? Esta complexa pergunta será discutida e examinada na próxima seção. Levaremos em consideração os seguintes teóricos, Peirce (1877 apud Barcelos, 2004), Dewey (1933), Rockeach (1968), Piaget (1974), Abelson (1979), Posner et. al. (1982), Wenden (1986), Horwitz (1987), Nespor (1987), Clark (1988), Kagan (1992 apud Farrel, 1999), Pajares (1992), Almeida Filho (1993), Viana (1993), Kalaja (1995), Santos (1996), Woods (1996), Telles (1996), Johnson (1999), Sadalla (1998), Barcelos (2001, 2004a), Pagano (2001), Mastrella (2002) e Osório (mimeo), que previamente discutiram e definiram este conceito; e apresentaremos uma definição que contemple, de maneira um pouco mais abrangente, os fatores que, a nosso ver, fazem parte ou que estão intrinsecamente relacionados com este conceito.

3.3.4 Crenças e aglomerados de crenças

Depois deste breve histórico de como o conceito de crenças tem sido posto investigado nas diferentes áreas do conhecimento (Filosofia, Educação, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional e Lingüística Aplicada), discutiremos, de forma mais aprofundada, o conceito de “crenças” e as suas respectivas definições ao longo do desenvolvimento de diferentes paradigmas no ensino de línguas, na área de conhecimento que diretamente nos interessa: a Lingüística Aplicada.

Iniciaremos com os diferentes termos que são encontrados na literatura de Lingüística Aplicada para nomear crenças dentro do contexto de ensino/aprendizagem de LE. Logo após discutiremos as definições já propostas por estudiosos da Lingüística Aplicada (Wenden, 1986; Horwitz, 1987; Viana, 1993; André, 1996; Félix, 1998; Carvalho, 2000; Silva, I., 2000; Pagano, 2001; Barcelos, 2001, 2004; Mastrella, 2002; Osório, mimeo) e contrastaremos as mesmas com outros estudiosos de outras áreas do conhecimento (Abelson, 1979; Nesper, 1987; Pajares, 1992; Borg, 2001).

Apresentaremos em seguida a nossa definição de crenças e aglomerados de crenças no ensino e na aprendizagem de línguas, construída a partir de reflexões, discussões com diversos pesquisadores e de leituras do tópico na literatura de Lingüística Aplicada. E por último, discutiremos como as crenças e os aglomerados de crenças podem ser formados, quais são as suas funções e suas possíveis origens; e as implicações que elas têm na prática do professor. Para tal intento, analisaremos os teóricos que se propuseram discutir o conceito.

3.3.4.1 Floresta terminológica

Price (1969), Pajares (1992), Woods (1993) e Johnson (1999) afirmam que as crenças são um conceito complexo. Parte dessa complexidade, conforme enfatizado por Barcelos (2001), deve-se à existência de inúmeros termos e definições para se referir as crenças. Pajares (1992:309) elenca alguns deles: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, estratégia social.

Abordando essa mesma questão, Gimenez (1994) e Garcia (1995:61) ampliam a relação previamente definida por Pajares (1992), acrescentando os seguintes termos: teorias populares, conhecimento prático pessoal, perspectiva, teoria prática, construções pessoais, epistemologias, modos pessoais de entender, filosofias instrucionais, teorias da ação, paradigmas funcionais, autocompreensão prática, sabedoria prática, metáforas e crenças.

Barcelos (2001:72), por sua vez, nos alerta de que este fenômeno, ou seja, a existência de diversos termos para um mesmo conceito, acontece em outras áreas de conhecimento (Filosofia, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional e Educação), mas especialmente na Lingüística Aplicada, onde encontramos termos tais como “representações dos aprendizes” (Holec, 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas” (Abraham e Vann, 1987), “conhecimento metacognitivo” (Wenden, 1986), “crenças” (Wenden, 1986), “crenças

culturais” (Gardner, 1988), “representações” (Riley, 1989, 1994), “teorias folclórico-lingüísticas de aprendizagem (Miller e Ginsberg, 1995), “cultura de aprender” (Almeida Filho, 1993; Cortazzi e Jin, 1996), “cultura de ensinar” (Almeida Filho, 1993), “cultura de aprendizagem” (Riley, 1997), “concepções de aprendizagem e crenças (Benson e Lor, 1999) e “cultura de aprender línguas” (Barcelos, 1995).

Esta profusão de termos presentes na Lingüística Aplicada, por um lado reforça a dificuldade apontada por Pajares (1992), por outro, sinaliza o potencial deste conceito, motivando-nos a investigar as questões (inter) relacionadas como o complexo processo de ensinar/aprender uma LE. Segundo Barcelos (2000:30-33), é preciso que as pesquisas que estão sendo realizadas no âmbito da linguagem desvendem a natureza multidimensional e paradoxal das crenças. Concordo com a referida autora e com as sete razões por ela apresentadas.

Primeiro, segundo Barcelos (2000), o verbo *acreditar* pode ser entendido como certeza, convicção ("eu acredito") e, também, como dúvida ("eu não tenho certeza"). Segundo, crença e conhecimento não têm sentidos distintos. Terceiro, as crenças não são independentes das experiências e, por isso, influenciam as ações. Quarto, as crenças orientam os desejos e regulam as ações. Quinto, as crenças, ao mesmo tempo em que encerram a dúvida, fazem emergir o pensamento. Sexto, as crenças estão baseadas em opiniões, tradições e costumes. E sétimo, as crenças se conservam e podem servir de obstáculo à mudança.

Tanto Johnson (1999) quanto Woods (1993) utilizam metáforas que expressam eficientemente os inúmeros termos que são freqüentemente utilizados para se referir às crenças e a complexa tarefa de investigá-las no contexto de ensino/aprendizagem de uma LE. Para Johnson (1999), as crenças seriam como uma pedra sobre o qual os professores se apóiam. Woods (1993), da mesma forma, utiliza a expressão “floresta terminológica” para se referir ao grande número de termos (mitos, atitudes, conhecimento, interpretações, opiniões, perspectivas, teorias implícitas e explícitas, teorias pessoais, conceitos, conhecimento cognitivo, modelos mentais, ideologia, concepções, estratégias, dentre outros) encontrados na literatura da Lingüística Aplicada para nomear crenças dentro do contexto de ensino/aprendizagem de LE.

A tabela 2, extraída de Barcelos (2004a:130-132) mostra alguns dos vários termos e definições já usados para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas.

Tabela 2: Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas
[Fonte: Barcelos (2004a:130-132)].

Termos	Definições
Representações dos aprendizes (Holec, 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p.152).
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham & Vann, 1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986a)	“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...” (p. 163).
Crenças (Wenden, 1986)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5).
Crenças culturais (Gardner, 1988)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
Representações (Riley, 1989, 1994)	“Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller & Ginsberg, 1995)	“Idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).
Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995)	“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” (p. 40).
Cultura de aprender (Cortazzi & Jin, 1996)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).

Tabela 2: Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas
[Fonte: Barcelos (2004a:130-132)] (Continuação)

Cultura de aprendizagem (Riley, 1997)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p.122).
Concepções de aprendizagem e crenças (Benson & Lor, 1999)	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que <i>são</i> os objetos e processos de aprendizagem”. Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464).

Segundo Barcelos (2004a:132), ao analisar estes termos é possível fazermos duas observações gerais. Em primeiro lugar, “todas as definições enfatizam que as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas”. Ou seja, há um consenso de que as crenças sobre aprendizagem de línguas são aquelas relacionadas com as concepções de língua(gem), aprendizagem e ensino de línguas, que por sua vez, estão relacionadas com o complexo processo de aprender/ensinar uma LE. Em segundo lugar, “as outras definições enfatizam mais o aspecto cultural e a natureza social de crenças, colocando-as como ferramentas que ajudam os alunos a interpretar suas experiências” (Barcelos, 2004a:132). Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (Barcelos, 2004b:20)

Depois de um repasso na literatura em Lingüística Aplicada, encontramos outros termos utilizados para se referir às crenças sobre o ensino de línguas, já que a tabela extraída de Barcelos aborda na perspectiva da aprendizagem de línguas. São eles: “teorias populares” (Lakoff, 1985), “conhecimento prático” (Elbaz, 1981), “perspectiva” (Janesick, 1982), “conhecimento prático pessoal” (Elbaz, 1981), “teoria prática” (Handal e Lauvas, citado em Cole, 1990), “teoria implícita” (Breen, 1985; Clark, 1988) e “imagens” (Calderhead e Robson, 1991). Estes termos e as definições dos referidos autores podem ser melhor visualizados na tabela abaixo e que se encontram também em Gimenez (2003).

Tabela 3: Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas
[Fonte: Gimenez (2003)]

Termos	Definições
Teorias Populares (Lakoff, 1985)	As teorias populares são o substrato dos pressupostos e da postura do indivíduo dentro de sua cultura.
Conhecimento Prático (Elbaz, 1983)	Conjunto de entendimentos complexos e orientado para a prática de professores.
Perspectiva (Janesick, 1982)	Interpretação reflexiva e socialmente derivada que serve de base para ações subsequentes.
Conhecimento Prático Pessoal (Elbaz, 1981)	Um tipo de conhecimento que é experiencial, que faz parte e pode ser reconstruído a partir das narrativas de professores.
Teoria Prática (Handal e Lauvas, citado em Cole, 1990)	Um sistema particular, integrado, mas mutável de conhecimento, experiência e valores relevantes para a prática pedagógica em qualquer tempo.
Teoria Implícita (Breen, 1985; Clark, 1988)	As agregações ecléticas de proposições de causa-efeito, que não são claramente articuladas, mas inferidas e reconstruídas por pesquisadores” (Clark, 1988). “O aprendizado de uma LE se dá (...) através dos significados dados pelos participantes desse processo – através de seus fundamentos lógicos para o que eles estão fazendo dentro da estrutura da sala de aula. (Breen apud Rolim, 1998).
Imagens (Schön, 1983; Calderhead & Robson, 1991)	O conhecimento formado por convicções, conscientes ou inconscientes, surgidas da experiência, que são íntimas, sociais, tradicionais, e que são expressas nas ações da pessoa (Schön, 1983:362). Representam o conhecimento sobre ensino que podem também servir de modelos para ação. Elas geralmente incluem um componente afetivo.

Acreditamos que essa profusão de termos e que caracterizam as crenças no processo de ensino/aprendizagem de línguas, por si mesma, já justifica a importância desta variável nos estudos de Linguística Aplicada e mostra que ainda há um grande caminho a ser percorrido neste campo de pesquisa.

Depois de apresentaremos os diferentes termos que são empregados para crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas, segue abaixo as definições atribuídas por inúmeros estudiosos da Linguística Aplicada e das ciências de contato (Educação, Psicologia Cognitiva

e Psicologia Educacional). As definições serão apresentadas nos parágrafos abaixo e colocaremos as mesmas em ordem cronológica. Logo a seguir, discutiremos os pontos em comuns nas definições.

Para Horwitz (1987) as crenças são opiniões ou noções preconcebidas sobre aspectos da aquisição de segunda língua e/ou LE. Segundo a autora, aprendizes teriam uma certa “filosofia” a respeito da maneira como uma língua é aprendida, e esta filosofia, conforme enfatizado por Conceição (2004:74), influenciaria as ações dos alunos nas situações de aprendizagem. Wenden (1986:5), por sua vez, define crenças como “opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de língua”. Essa experiência educacional anterior, pode fazer com que os alunos encarem o aprendizado de línguas (neste caso, Inglês), como o estudo de biologia e história, ou o de esperar aprender toda a língua em pouco tempo.

Tanto Wenden (1986) quanto Horwitz (1987) afirmam que as crenças seriam processos gerados na mente dos aprendizes de línguas. Tais processos seriam estáveis e imutáveis, sendo que em algumas vezes seriam corretos, outras vezes incorretos. Viana (1993) define algumas crenças como “mitos”, ou seja, “concepções populares estereotipadas”, fruto da falta de reflexão ou do desconhecimento, por parte do professor, das teorias científicas sobre a tarefa de ensinar/aprender uma LE. Para Carvalho (2000:85), os mitos “costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos”.

Para Pagano (2001:9), as crenças seriam “todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento”. Vale lembrar aqui que o termo pressupostos tem sido usado para se referir as crenças tornadas explícitas, muitas vezes como hipóteses aguardando evidências fortalecedoras ou plena confirmação. Segundo Pagano (2001), as crenças variam de pessoa para pessoa e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sócio-cultural com o qual interage. Por se tratar de idéias e pressupostos que o aprendiz formula a partir de sua experiência, as crenças são passíveis de mudança, seja pelo próprio acúmulo de vivência do aprendiz, seja pela intervenção deliberada por parte de algum agente (professor, empregador, colega, amigo, membro da família, etc.) no seu processo de aprendizagem.

Para André (1996), as crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subseqüentes. Segundo Félix (1998:26), crenças seria uma “opinião adotada

com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)”.

Borg (2001) também interessado em crenças de professores, concorda com Pajares (1992) ao afirmar que não há um consenso conceitual. Entendendo-a, como um construto geral, Borg (2001:186) seleciona quatro características comuns ao conceito: (1) O elemento da verdade: a crença, para o referido autor, seria um estado mental, cujo conteúdo é aceito como verdade pelo indivíduo que a possui; (2) A relação entre crença e comportamento: as crenças guiam o pensamento e a ação dos indivíduos; (3) Crenças conscientes versus crenças inconscientes: Para Borg (2001), algumas pessoas mantêm a posição de que consciência é inerente à crença, outros mantêm a posição de que o indivíduo pode ser consciente de algumas crenças e inconsciente de outras; (4) Crenças como valores de comprometimento: Levando em consideração esta premissa, o autor reconhece o aspecto avaliativo do conceito crença.

Portanto, para Borg (2001:186) crença é “uma proposição que pode ser consciente ou inconsciente, além de possuir um caráter avaliativo”. Para esse autor, as crenças são “aceitas como verdade pelos indivíduos que a possuem”. As mesmas possuem “um comprometimento afetivo, que pode, por sua vez, guiar o pensamento e o comportamento dos indivíduos”. Na perspectiva de Borg (2001), uma crença contempla algum tipo de avaliação, consciente ou inconsciente, e alguma forma de envolvimento emotivo, os quais um indivíduo evoca para fundamentar seu pensamento e ação.

Barcelos (2001:73) define crenças como “idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. Para esta autora, conforme apresentado e discutido nas seções anteriores, as crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” (cf. Barcelos, 2000, 2001, 2004a; 2004b) sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (Barcelos, 2004a:132).

Para Mastrella (2002:33) crenças “são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente”. Seguindo este mesmo viés, para Perina (2003:10-11), crenças são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros”.

Osório (mimeo:1), por sua vez, define crença como “uma verdade particular que podem ser manifestadas coletivamente, produto da cultura e/ou história de vida de cada indivíduo, influencia as ações e dá origem a certas atitudes. Pode ser modificada de acordo com o momento histórico que se vive”.

Olhando para essas definições, é possível fazermos duas observações. Primeiro, grande parte das definições levam em consideração o contexto social em que tanto professores quanto alunos estão inseridos. Segundo, para os referidos autores, às crenças variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sócio-cultural com o qual interage. Assim, as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e na maioria das vezes são implícitas, ou seja, não conhecidas pelo próprio portador. Mas, afinal, o que entendemos por crenças e aglomerados de crenças no ensino e na aprendizagem de línguas nesta pesquisa? Esta importante questão será analisada e discutida na próxima subseção.

3.3.4.2 Crenças e Aglomerados de Crenças no ensino e na aprendizagem de línguas: nossa definição

Entendemos crenças no ensino/aprendizagem de línguas como idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas idéias que tanto alunos, professores e terceiros³⁰ têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constrói³¹ neles mediante as suas próprias experiências de vida e que mantêm por um certo período de tempo. É importante ressaltar que à medida que se (re)constroem através da interação social, as crenças estão em constante transformação, assumindo, portanto, um caráter dinâmico de sensibilidade aos contextos.

As crenças, conforme previamente definido e discutido por Barcelos (2001) têm origem nas experiências, sendo por isso pessoais, intuitivas, episódicas e na maioria das vezes, implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas fenômenos exclusivamente cognitivos, mas socialmente construídos sobre experiências em quadros específicos, problemas pessoais, de nossa “interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (Barcelos, 2004a:132) e acrescentamos permitindo sempre um agir sobre, transformando esse contexto, que é sócio-histórico e cultural.

³⁰ Entendemos “terceiros” ou “cultura de terceiros” como os outros agentes participantes do processo educacional, tais como o coordenador, diretor e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a Educação, etc), pais, dentre outros.

³¹ As crenças podem ser construídas na interação, no contexto e nas experiências.

Em outras palavras, as crenças seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas³², na maioria das vezes implícitas, (re)construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula. Concordamos com Nespor (1987) quando afirma que as crenças são compostas de inúmeros fatores, dentre eles emoções, expectativas, sentimentos, valorações e percepções que se firmam como atitudes, posturas do professor/aprendiz frente ao processo de ensinar/aprender uma LE.

As crenças formam um das quatro categorias de maior destaque do que Bandeira (2003) denomina “categorias de informalidade”. São elas: crenças, intuições, memórias e atitudes³³. Acreditamos que existam outras variáveis (imagens, percepções, visões, dentre outras) que não foram contempladas nem discutidas por Bandeira, por se tratar de um estudo exploratório (Garbuio, 2005).

O conceito de “aglomerados de crenças”, representa o conjunto de construtos de idéias e/ou verdades pessoais interligadas que temos e mantemos de maneira sustentada, estável por um determinado período de tempo. Em outras palavras, são feixes de crenças com laços coesivos entre si, verdadeiras constelações de crenças que se auto-apóiam. Esse composto de crenças, conforme já discutido e mencionado na subseção anterior tem origem nas experiências pessoais (cf. Barcelos, 2001) e/ou coletivas, nas intuições, nos fatos, e na maioria vezes implícitas. Dessa forma, os aglomerados de crenças são um construto de crenças vinculadas entre si por um objeto comum.

3.3.4.2.1 Categorização das crenças

Quanto se trata de categorizar crenças, lembramos dos estudos realizados pelos estudiosos da Psicologia Cognitiva, Abelson (1979) e Nespor (1987), previamente discutidos nas seções anteriores, que se propuseram a caracterizar o sistema de crenças. Além destes estudos, relembremos do importante trabalho desenvolvido pelo lingüista aplicado canadense Woods (1996), que criou o termo BAK para conceituar o construto de crenças.

3.3.4.2.1.1 Crenças: conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e mitos

Segundo Price (1969), outro aspecto pertinente no que concerne às crenças é o fato de as mesmas admitirem certos graus, ou seja, um professor e/ou aprendiz de língua pode acreditar forte, moderado ou levemente numa determinada premissa ou idéia.

³² Por exemplo, um grupo de pessoas, no nosso caso, alunos e professores podem compartilhar de uma mesma crença.

³³ Para uma discussão mais pormenorizada das quatro categorias de informalidades, veja Bandeira (2003:56-68).

Seguindo esta linha de raciocínio, entendemos crenças no ensino/aprendizagem de línguas como idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé).

A palavra “conjectura” é originária do latim medieval (“conjectura”), e por sua vez, é definida por Ferreira (1986:115) como “presunção, suposição, hipótese, idéia com fundamento incerto; opinião hipotética”. A conjectura, de acordo com a nossa visão, seria uma idéia ainda não viabilizada, ou seja, quando se trata de uma proposição tênue, temporária, hipotética. Quando uma idéia passa a ter uma certa estabilidade, dizemos que se trata de uma idéia relativamente estável. Ao passar a ser uma idéia se torna absolutamente verdadeira para o aluno e/ou professor, quando já não se levanta nenhum questionamento sério sobre a mesma, a crença, deixa de ser uma idéia estável, passando a ser uma convicção.

Pois a palavra convicção vem do latim “convictione” e é definida por Ferreira (1986:152) como uma certeza obtida por “fatos ou razões, que não deixam dúvida nem dão lugar à objeção; crenças, opiniões firmes”. Quando uma idéia se fortifica mais e mais, e não possui um correspondente na realidade, categorizamos aquela crença como um mito. Mito vem do latim “mythu” e do grego “mythos”, e é definido por Ferreira (1986:306) como “uma expressão de uma idéia, doutrina ou teoria filosófica sob forma imaginativa onde a fantasia sugere e simboliza a verdade que se pretende transmitir”. O mito, conforme discutido no trabalho de Carvalho (2000:85), pode ser “fruto de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos”.

Os mitos podem influenciar positiva ou negativamente tanto o professor quanto o aprendiz de línguas, no sentido de fazer com que eles tenham expectativas ilusórias e fortes sobre o processo de ensinar/aprender uma LE. Tais expectativas, se decepcionantes, segundo Carvalho (2000:86), trarão frustração, desmotivação e, em conseqüência, desistência do ensino ou da aprendizagem de uma língua. Da mesma forma, as crenças facilitadoras podem auxiliar grandemente o professor e o aluno no processo de ensinar/aprender uma língua, desde que encontre correspondência na realidade. Os mitos, por sua vez, podem ser um grande obstáculo, capaz de dificultar ou até mesmo impossibilitar o ensino/aprendizado desta língua.

Os elementos que discutimos nesta subseção podem ser melhor visualizados na figura abaixo:

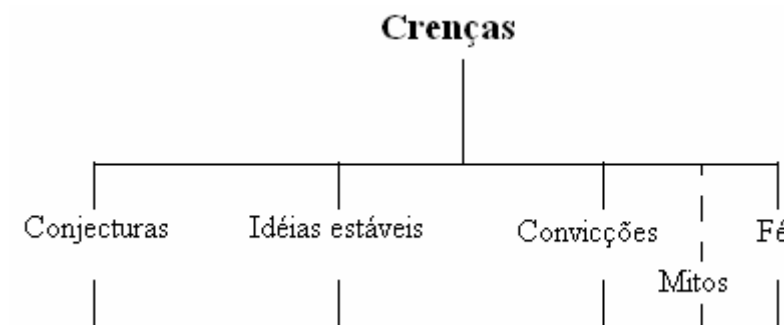


Figura 3: Categorização das crenças

3.3.4.3 Crenças e Aglomerados de Crenças: Possíveis origens, funções e influências no ensino/aprendizagem de uma LE

Nesta subseção discutiremos as seguintes questões: Como as crenças e os aglomerados de crenças podem ser formados? Ou seja, quais são suas possíveis origens? Quais são as funções que elas desempenham no complexo processo de ensinar/aprender uma LE? Elas influenciam ou não os agentes coadjuvantes deste complexo processo? Quais são as suas possíveis origens? Estas questões serão discutidas pormenorizadamente nos parágrafos abaixo.

3.3.4.3.1 Crenças e Aglomerados de Crenças: como podem ser formados?

Apresentaremos nesta subseção um diagrama explicativo que foi construído a partir de reflexões, discussões com diversos estudiosos e leituras do tópico presente na literatura de Linguística Aplicada que faz menção aos fatores que podem contribuir fortemente para a formação e posterior legitimação de determinadas crenças e aglomerados de crenças. Para tal intento, apresentaremos um panorama de alguns trabalhos publicados por estudiosos da Linguística Aplicada (Barcelos, 2003; Maláter, 2000; Vieira-Abrahão, 2000/2001; Richards e Lockhart, 1994; Prahbu, 1990; Feiman-Nemser e Floden, 1986) que se propuseram a elicitare os fatores que, ao seu ver, estariam intrinsecamente relacionados com a formação das crenças. Logo em seguida apresentaremos um diagrama explicativo.

Para que haja um melhor entendimento do que realmente são as crenças dos professores/aprendizes e sua natureza, é necessário compreender quais são os fatores que podem influenciar e determinar a constituição deste sistema. Feiman-Nemser e Floden (1986) consideram como fator de influência nas crenças dos professores/aprendizes o contexto imediato de ensino: a sala de aula. Este ambiente modela não apenas as crenças, mas as próprias configurações de comportamento dos professores.

Os autores consideram como influências, ainda, os fatores sociais, econômicos e políticos das instituições nas quais os professores atuam. Fatores individuais como idade, *background* social e cultural, sexo, estado civil, competência, entre outros, também constituem uma parcela importante na formação das crenças de ensinar.

É importante ressaltar que esses fatores de influência modificam-se constantemente, o que confere ao sistema de crenças um caráter instável, já que ele está em constante (re)configuração. As crenças são (re)construídas de maneira gradual através do tempo e, segundo Murphey (1996 apud Barcelos, 2001), é possível modificá-las se o comportamento for primeiramente modificado.

Prahbu (1990) afirma que a concepção do que seja ensinar e aprender de um professor pode originar de diferentes fontes: a) de sua experiência enquanto aprendiz, incluindo interpretações dos procedimentos de seus professores e a influências destes em sua experiência; b) de experiências anteriores de ensino; c) de exposição a diferentes métodos; d) da opinião que se tem do trabalho de outros docentes, e) da experiência como pai e mãe.

Isto indica que, ao adentrar num programa de formação, sejam ele pré de ou em serviço, o professor traz consigo valores, crenças, pressupostos, experiências e conhecimentos, que sem dúvida, merecem ser considerados. Pajares (1992), Richards e Lockhart (1994), Vieira-Abrahão (2001), Maláter (2000) e Barcelos (2003) asseveram aquilo que já foi apresentado e discutido por Prahbu (1990). Pajares (1992) afirma que as crenças se formam cedo. Para esse autor, as crenças se baseiam nas experiências do professor enquanto aprendiz de língua e vão se refinando a partir de outras fontes, tais como a docência, as práticas estabelecidas por instituições em que os professores atuam, a própria personalidade do professor, as pesquisas e as abordagens e métodos adotados pelo referido professor.

Richards e Lockhart (1994) apresentam uma lista de quais seriam os principais fatores que são considerados determinantes na configuração das crenças dos professores em serviço e/ou em pré-serviço. São eles:

(1) experiência como aluno de línguas – refere-se à formação do professor, que passa mais tempo em sala de aula como aluno do que como professor de línguas, principalmente se forem incluídos os anos em que foi aluno do Ensino Fundamental e Médio.

(2) prática estabelecida – envolve técnicas ou métodos “impostos” ou “sugeridos” por algumas escolas ou contextos de ensino, o currículo da escola pode ser incluído nesse item.

(3) fatores de personalidade – determinam padrões, estilos ou atividades de ensino que o professor realizará.

(4) princípios baseados na educação – são conhecimentos derivados da psicologia, da aquisição de línguas ou da educação que os professores podem tentar aplicar em sala de aula.

(5) princípios derivados de um enfoque ou método – refere-se à crença do professor na eficácia de um método e sua busca por colocá-lo em prática.

(6) conhecimento do que funciona melhor – constitui-se do conhecimento construído a partir do contato com outros professores e alunos que sugere quais práticas são mais efetivas.

Seguindo esta mesma linha de investigação, Woolfolk Hoy e Murphy (2001) asseveram que, devido ao fato de as origens das crenças estarem ligadas às experiências pessoais, as crenças podem variar. Segundo Garbuió (2005:67), “o conhecimento de candidatos a professores sobre o ensino pode se limitar àquilo que eles aprenderam enquanto estudantes”. Ou seja, a cultura de aprender deste professor contribuirá para a formação do seu espectro de crenças.

Para Richardson (1996), há três categorias que podem influenciar o desenvolvimento das crenças e do conhecimento sobre o ensino. São elas: a experiência pessoal, experiência com a escolarização e instrução; e experiência com o conhecimento formal. Já que o cerne de investigação neste estudo é analisar as crenças e os aglomerados de crenças de alunos ingressantes num curso de Letras, vale destacar as variáveis que podem contribuir para isto. Segundo Richardson (1996), há duas variáveis. Primeira: história de vida prévia, ou seja, a experiência enquanto aluno. E, segunda, experiência em sala de aula enquanto aluno/professor e depois enquanto professor em serviço.

Vieira-Abrahão (2000/2001), respaldando-se em Handal e Lauvas, citados por Zeichner e Liston (1996) depreende três componentes, que ao seu ver, delineiam as teorias práticas do professor³⁴. São eles: a) experiência pessoal: que se refere às experiências de vida de cada indivíduo, incluindo as experiências educacionais enquanto alunos, professores e também como pais; b) conhecimento transmitido: compreendido por aquele adquirido por meio da exposição às ações e discursos de outras pessoas e por meio de livros, filmes e outros registros; c) valores pessoais: adquirido social e culturalmente e traduzidos internamente à luz de valores pessoais e de experiências anteriores.

Segundo a referida autora, esses três componentes interagem e se misturam para constituir uma teoria prática de um professor, dependendo sobremaneira dos valores

³⁴ Segundo Zeichner e Liston (1996), as teorias práticas do professor são os significados que o professor constrói sobre o mundo e como tais significados afetam sua maneira de estruturar a experiência de sala de aula (Vieira-Abrahão, 2001).

individuais, experiências pessoais e conhecimento transmitido. Essa teoria prática não é determinada somente pelos mesmos, cabendo um lugar de discussão de resultados de pesquisa e teorias produzidas na academia em cursos de formação pré-serviço.

Maláter (2000) elenca três variáveis, que a seu ver, contribuem e podem até mesmo determinar o sistema de crenças. São elas: a) experiência como alunos de línguas; b) suas percepções dos comportamentos dos seus professores; e c) análise crítica de leituras em *Linguística Aplicada*.

Para Barcelos (2003) existem três variáveis que podem delinear as crenças do professor. São elas: a) experiência como aluno de línguas, ou seja, o professor ou o futuro professor já foi aluno, por esta razão, ele sabe que seus alunos podem ter a mesmas crenças que eles tinham anteriormente; b) as percepções dos professores e/ou futuros professores sobre as ações dos alunos em sala de aula; e c) leituras teóricas produzidas na literatura de *Linguística Aplicada* e a influência que a mesma pode ter nas ações do professor em sala de aula.

Para que o leitor possa obter um panorama geral das discussões realizadas preliminarmente, veja o quadro 7 que condensará os fatores que cada estudioso afirma influenciar e até determinar a constituição das crenças dos professores e/ou aprendizes.

Quadro 7: Fatores que podem influenciar e determinar a constituição das crenças	
Teóricos	Fatores
Feiman-Nemser & Floden (1986)	Fatores individuais, contextuais, sociais, econômicos e políticos das instituições nas quais os professores atuam.
Prahbu (1990)	Experiência enquanto aprendiz. Experiências anteriores de ensino. Exposição a diferentes métodos. Opinião que se tem do trabalho de outros docentes. Experiência como pai e mãe.
Richards & Lockhart (1994)	Experiência como aluno de línguas. Prática estabelecida. Fatores de personalidade. Princípios baseados na educação. Princípios derivados de um enfoque ou método. Conhecimento do que funciona melhor.
Vieira-Abrahão (2000/2001)	Experiência pessoal. Conhecimento transmitido e; Valores pessoais.
Maláter (2000)	Experiência como alunos de línguas. Percepções dos comportamentos dos seus professores Análise crítica de leituras em <i>Linguística Aplicada</i> .

Quadro 7: Fatores que podem influenciar e determinar a constituição das crenças (Continuação)

Barcelos (2003)	Experiência como aluno de línguas. Percepções dos professores e/ou futuros professores sobre as ações dos alunos em sala de aula. Leituras teóricas produzidas na literatura de Linguística Aplicada.
-----------------	---

O quadro 8, por sua vez, apresentará uma síntese destes autores de forma sobreposta em muitos aspectos.

Quadro 8: Possíveis origens das crenças do professor de LE (Inglês)

Conforme apresentado no diagrama acima, as possíveis origens das crenças estão relacionadas à: experiência como aprendiz de línguas, práticas estabelecidas por instituições de ensino, cultura de terceiros, abordagens e métodos adotados pelo professor; docência, estilos de aprendizagem, personalidade do professor e pesquisas.

Conforme discutido nos parágrafos acima, existem vários fatores que podem contribuir fortemente para a formação e posterior legitimação de determinadas crenças. Levando em consideração os trabalhos de Feiman-Nemser e Floden (1986), Prahbu (1990), Richards e Lockhart (1994), Vieira-Abrahão (2000/2001), Maláter (2000) e Barcelos (2003), organizamos um diagrama que visa apresentar os fatores condensados que, a nosso ver, podem influenciar e determinar a constituição do sistema de crenças dos professores de LE (neste caso, inglês) em formação.

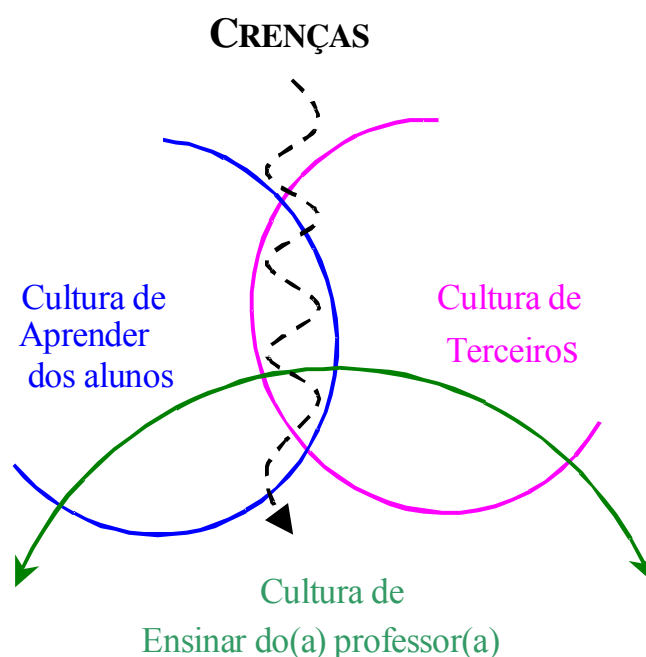


Figura 4: Fatores condensados que podem contribuir para a formação e legitimação de crenças

Conforme pode ser observado na figura acima, três fatores podem contribuir para formação e uma possível legitimação das crenças. São elas: a cultura de aprender dos alunos, a cultura de ensinar do(a) professor(a) e a cultura de terceiros. Cada um desses fatores será apresentado e discutido nos próximos parágrafos.

Um dos fatores que, a nosso ver, contribui para a formação e posterior legitimação das crenças do futuro professor de inglês é a sua cultura de aprender. Segundo Barcelos (1995:40), “a cultura de aprender é o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais que os aprendizes incorporam ao longo de seu percurso acadêmico enquanto aprendiz de línguas”. Esse conhecimento, compatível com a idade e o nível sócio-econômico do aprendiz, é baseado: a) na experiência educacional anterior (história de vida), e acrescentamos, atual³⁵; b) leituras prévias e c.) contato com pessoas influentes. Ele envolve também, as maneiras usuais dos aprendizes de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo. (cf. Almeida Filho, 1993).

A cultura de ensinar, segundo Almeida Filho (1993), está relacionada a três fatores. O primeiro fator denominado individual, ou seja, aquelas variáveis relacionadas à experiência como aprendiz, professor, pai ou mãe. Segundo, fator afetivo, seriam variáveis relacionadas

³⁵ Acreditamos que as experiências atuais, ou seja, o momento histórico que o professor está vivendo, é um forte aspecto no que concerne a formação e legitimação de crenças.

aos estilos de ensino/aprendizagem e de personalidade; motivação e interesse. E o último, denominado fatores contextuais, ou seja, a sala de aula, background social, etnia, classe social, grupo familiar, sexo e estado civil.

Além da cultura de aprender e de ensinar, a cultura e/ou abordagem de terceiros é outra variável que contribui expressivamente para a formação e legitimação das crenças. Dentre os aspectos que fazem parte desta importante variável, citamos: a) fatores pedagógicos e políticos, ou seja, o livro didático e a abordagem utilizado pelo autor do mesmo; abordagem ou filosofia de trabalho utilizada pela escola; cultura de outros agentes da educação, cultura do coordenador, diretor e/ou dono da escola; influência dos autores dos documentos oficiais (como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis e Diretrizes e Bases para a Educação, dentre outros) e b) fator propagandístico e/ou jornalístico (propagandas na mídia escrita e/ou falada).

3.3.4.3.2 Crenças: Possíveis influências no ensino/aprendizagem de uma LE

Richards e Lockhart (1994) explicam que as crenças dos alunos e acreditamos que também as crenças do futuro professor podem influenciar o ensino/aprendizado em larga escala, desde a sua motivação e expectativas até às estratégias que preferem usar. Segundo esses autores, os aprendizes trazem suas próprias crenças para o aprendizado, o que influencia a maneira como o abordam. Assim, como as crenças são influenciadas pelo contexto social do aprendizado, pela história de vida e pelo conhecimento de mundo do aprendiz, pelas ações pedagógicas dos professores, entre outros fatores, seu estudo e compreensão fazem-se necessários também, para que se possa compreender a atitude que o aprendiz tem.

Para compreender como o professor lida com as dimensões de ensino, é necessário examinar as crenças que subjazem às práticas pedagógicas. Pois, conforme assevera Barcelos (1995), além de influenciarem a prática dos professores, as crenças auxiliam as ações e o formato de interação na sala de aula. No entanto, muitas vezes essas práticas são inconsistentes com a sua prática, devido ao fato dos professores lidarem com interesses contraditórios e ambíguos. Na próxima subseção discutiremos a possível relação entre crenças e ações na literatura da Lingüística Aplicada.

3.3.4.3.3 Crenças e Ações

Segundo Barcelos (2001:73), uma das características marcantes das crenças é a sua “influência no comportamento” das pessoas. Pajares (1992), asseverado por Barcelos (2001:73), afirma que “as crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas

tarefas”. Ou seja, as crenças “são fortes indicadores de como as pessoas agem” (Barcelos, 2001, 73).

Levando-se em consideração o contexto onde foi realizado esta pesquisa, formação inicial de professores de línguas (Inglês), algumas questões são importantes. Na nossa acepção, as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas podem influenciar, conforme já asseverado por Barcelos (2001), a cultura de aprender dos alunos, ou seja, suas estratégias, expectativas, motivação e atitude (Riley, 1997), bem como a abordagem de ensinar dos professores, ou seja, as suas decisões e ações dentro e fora de sala e aula. Em outras palavras, a abordagem de ensinar, conforme já apresentado e discutido em subseções anteriores, está intrinsecamente relacionada a como professores ensinam e como eles aprendem a ensinar uma língua.

A nosso ver, o futuro professor de LE deve ser capaz de entender e questionar as suas crenças. Ou seja, o professor deve tentar atingir uma certa coerência entre o que se diz e o que se faz em sala de aula. Assim, este professor, a nosso ver reflexivo, estabelecerá objetivos mais realistas, compreenderá as frustrações e dificuldades de seus alunos e poderá elaborar um plano de ação mais efetivo numa parceria de maior reflexão e colaboração entre alunos e professores, com o propósito comum de aprender e ensinar a língua-alvo (Kern, 1995).

Há na literatura em Lingüística Aplicada, alguns trabalhos recentes que investigaram, por sua vez, a relação entre crenças e ações. Conceição (2004), investigou a aprendizagem de vocabulário através da estratégia de consulta ao dicionário. Considerando-se “a aprendizagem como um processo social e a sala de aula como o cenário onde valores e crenças são compartilhados”, as experiências prévias de aprendizagem de LE (inglês) dos sujeitos-participantes, suas crenças em relação ao vocabulário e ao dicionário e a maneira como essas experiências e crenças influenciam as ações dos aprendizes na aprendizagem, são questões de suma importância e que foram analisadas neste estudo.

Fizeram parte do universo da pesquisa cinquenta e um informantes, sendo que os registros foram coletadas numa sala de aula de língua inglesa (instrumental) em uma universidade pública do estado de Minas Gerais. Os instrumentos utilizados foram os seguintes: uma tarefa de leitura, questionários, entrevistas individuais e um teste de retenção.

Algo que nos chamou muito a atenção na análise dos dados desta pesquisa foi o seguinte: “os resultados (da pesquisa) sugerem que as experiências anteriores contribuem para a formação de crenças que, por sua vez, influenciam as ações dos aprendizes na aprendizagem”.

Esta variável é corroborada por vários estudiosos (Riley, 1997; Abraham e Vann (1987). Abraham e Vann (1987) explicam, conforme destacado por Barcelos (2001:73) que “a filosofia dos alunos serve de guia para a abordagem que eles adotam em relação à aprendizagem de línguas”. Essa filosofia pode se manifestar em “estratégias observáveis (e não observáveis) e influenciar diretamente o grau de sucesso que os aprendizes atingem” (Abraham e Vann, 1987:96).

Para Riley (1997), as crenças sobre aprendizagem de línguas pode influenciar diretamente as atitudes, a motivação e as estratégias utilizadas pelos alunos. Podemos fazer alusão ao futuro professor de línguas. Da mesma que as crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar os aprendizes, acreditamos que as crenças sobre ensino de línguas podem influenciar fortemente o professor formador e os professores em formação.

Segundo Conceição (2004:257), “as experiências, crenças e ações (...) parecem interligadas entre si, numa relação em que as experiências passadas influenciam as crenças, que, por sua vez, influenciam as experiências presentes dos alunos, influenciando, também, suas ações na aprendizagem”. Na próxima subseção apresentaremos o estado da arte deste importante conceito na Lingüística Aplicada.

3.4 O conceito de “crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas” na Lingüística Aplicada: Estado da Arte

Barcelos (2004a:125) faz um histórico do conceito de crenças, situando esse conceito dentro da LA, e fazendo conexões com os diferentes “momentos dentro da LA, principalmente na área de ensino aprendizagem de línguas”. A autora retrata uma mudança de foco nos paradigmas de ensino de línguas e na investigação de crenças. Nesta seção, nos baseamos nesse estudo de Barcelos e detalhamos alguns aspectos já mencionados por essa autora, tais como os marcos teóricos do contexto brasileiro e os modelos teóricos ou diagramas explicativos do processo de ensino de línguas que incluem crenças. Acrescentamos ainda uma análise detalhada das teses e dissertações e livros e/ou coletâneas sobre crenças de professores de línguas que fazem com que a trajetória deste importante tópico da Lingüística Aplicada fique ainda mais completa.

3.4.1 Um breve histórico

O interesse por crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas surgiu, em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil (cf. Barcelos, 2004a). O primeiro estudioso a se interessar por crenças na aprendizagem de línguas foi Hosenfeld, em

1978. O referido autor usou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” (Barcelos, 2004a:127), para se referir às crenças dos aprendizes, reconhecendo assim, por sua vez, a importância de desvendarmos o imaginário³⁶ do aprendiz, ou seja, “os seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, e obviamente, suas *crenças* ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas” (Barcelos 2004a:127).

Com o advento da abordagem comunicativa, no final da década de 70, aumentou ainda mais o interesse em investigar a bagagem que o aprendiz traz para a sala de aula e para aprender línguas. De acordo com essa premissa, Nunan (1998) afirma que o surgimento da abordagem comunicativa no ensino de línguas propiciou um ímpeto maior ao desenvolvimento do ensino de línguas centrado no aprendiz. Essa perspectiva, centrada no aluno, tende a considerar a aquisição de língua como um processo de adquirir habilidades mais propriamente do que um conjunto de conhecimentos. Isso se dá porque os teóricos e estudiosos da área de ensino e aprendizagem de LE reconhecem que, ser simplesmente capaz de criar estruturas gramaticalmente corretas na língua-alvo não necessariamente capacita o aprendiz a usar a língua para efetuar as várias tarefas do mundo real.

Segundo Barcelos (2004a), o interesse por crenças na aprendizagem teve como mola propulsora a mudança de paradigmas dentro da Lingüística Aplicada. Antes, os estudos tinham uma visão de ensino de línguas com o enfoque na língua(gem), ou seja, no produto, o professor era visto como o detentor do saber e os alunos eram vistos como meros “receptáculos”. Mas com advento de novos paradigmas no ensino de línguas, as concepções de língua(gem), professor e alunos mudaram. Passou-se a priorizar mais o processo do que o produto. O professor passou a ser o facilitador, ou seja, o mediador do processo comunicativo. Ele gerencia as atividades em sala de aula e é encarregado de estabelecer situações que promovam comunicação entre os alunos e ele próprio. O aluno, por sua vez, é o um coadjuvante ativo, expressando suas opiniões, propondo idéias e negociando significados. Esta mudança dos focos de estudos da Lingüística Aplicada, mais precisamente na sub-área “ensino/aprendizagem de LE/L2”, pode ser visualizado no quadro 9.

³⁶ O *imaginário*, segundo Cardoso (2002:20) é “o conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar”, no caso do professor, “e de aprender”, no caso do aluno. “É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas”. Neste imaginário, situa-se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002:20) “a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor”. O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional.

Quadro 9: Mudança do foco nos paradigmas de Ensino de Línguas³⁷		
	Abordagem Gramatical	Abordagem Comunicativa
Concepção de Língua(gem)	A língua estrangeira é desvendada por meio de estudos da estrutura gramatical da língua, de leitura e tradução de textos literários e de memorização de vocabulário.	A função principal da língua é a interação e a comunicação.
Professor	O professor é visto como o detentor do saber	O professor é o facilitador do processo comunicativo.
Aprendiz	O aluno tem uma atitude passiva. São vistos como mero receptáculo de informações.	O aluno é um participante ativo, pois expressa suas opiniões, propõe idéias e negocia significados.
Foco	Produto	Processo

Vale a pena ressaltar que esta mudança paradigmática realça ainda mais o papel que desempenha o aluno no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Segundo Larsen-Freeman (1998:207), “nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas”. Essas mudanças dos paradigmas de ensino de línguas previamente alistadas e discutidas, especialmente no que concerne ao aprendiz de línguas, trouxeram, por sua vez, diferentes visões dos mesmos. Assim, “cada movimento no ensino de línguas” corresponde “a uma visão específica do aprendiz” (Barcelos, 2004a:126). Larsen-Freeman (1998 apud Barcelos, 2004a), alistou cinco visões que serão apresentadas no quadro 10.

Quadro 10: Tipos de Aprendizes (Larsen-Freeman, 1998)³⁸ Fonte: (Barcelos, 2004a:126)]	
Tipo de Aprendiz	Movimento no ensino de línguas
Aprendiz Mímico (anos 50)	“Os aprendizes imitavam o comportamento lingüístico do professor, em um processo de formação de hábito”(p. 126).
Aprendiz Cognitivo (anos 60)	“A faculdade mental dos aprendizes não era mais ignorada e eles deveriam descobrir as regras da língua” (p. 126).
Aprendiz Afetivo e Social (anos 70)	“O trabalho de Gardner e Lambert (1972) a respeito de atitudes e motivação contribuiu para essa visão” (p. 126).
Aprendiz Estratégico (anos 80)	“Reconhece que o aprendiz tem diferentes estilos de aprendizagem e estratégias, e que se engaja na aprendizagem autônoma” (p. 126).

³⁷ Para a elaboração desta tabela, extraímos alguns aspectos do quadro comparativo das duas abordagens (Gramatical e Comunicativa) presente no trabalho de Maia et al., (2002).

³⁸ Vale ressaltar que estas cinco visões ou cinco tipos de aprendizes estão presentes em Barcelos (2004a:126-127), que por sua vez, extraiu estas informações de Larsen-Freeman (1998:209).

Quadro 10: Tipos de Aprendizizes (Larsen-Freeman, 1998)³⁹ Fonte: (Barcelos, 2004a:126)]
(Continuação)

Aprendiz Político (anos 90)	“O aprendiz passa ser visto como possuidor de uma dimensão política. A linguagem passa a ser visto como possuidor de uma dimensão política. A linguagem passa a ser concebida como instrumento de poder. Também percebe a influência da pedagogia crítica de Paulo Freire, em teorias de ensino de línguas” (p. 126).
-----------------------------	---

Barcelos (2004a:127) continua informando que em 1980, os lingüistas aplicados britânicos, Breen & Candlin (1980), já destacavam “a importância da visão do aluno sobre a natureza da linguagem, aprendizagem de LE e a relação desses fatores com sua experiência de educação e com a forma de sua reação a essas experiências”.

3.4.2 Instrumentos elaborados para elicitar as crenças sobre a aprendizagem de línguas

Segundo Barcelos (2004a:127), “em 1985, o termo crenças sobre aprendizagem de línguas aparece, pela primeira vez, em Lingüística Aplicada, num instrumento que foi elaborado para se levantar as crenças de aprendizes de línguas de maneira sistemática (BALLI)”. Este inventário foi desenvolvido por Horwitz (1987) e tinha como propósito “avaliar as opiniões de estudantes em vários tópicos e controvérsias relacionados ao aprendizado de línguas” (Horwitz, 1987:121).

Como qualquer instrumento de coleta de registros, o inventário BALLI (veja o apêndice 15) tem as suas vantagens e as suas desvantagens. Inicialmente discutiremos as vantagens deste procedimento e, num segundo momento, discutiremos as desvantagens e as críticas recebidas por diversos pesquisadores. O BALLI apresenta inúmeras vantagens. Primeiro, não é tão ameaçador quanto às observações, além disso, é muito útil para pesquisadores que tem recursos limitados e pouco tempo, “são fáceis de tabular e particularmente adequados para um grande número de participantes”. (Gimenez, 1994:76). Além disso, fornece acesso a diversos contextos sócio-culturais e permitem que os registros sejam coletados em épocas diferentes. Entretanto, questionários como este apresentam algumas desvantagens.

Barcelos (2001:78) resume bem as críticas aos questionários. Segundo a autora, em primeiro lugar, “os questionários tornam difícil garantir uma interpretação consistente pelos participantes, por causa de sua generalidade (cf. Gimenez, 1994)”. Em segundo lugar, “os

³⁹ Vale ressaltar que estas cinco visões ou cinco tipos de aprendizes estão presentes em Barcelos (2004a:126-127), que por sua vez, extraiu estas informações de Larsen-Freeman (1998:209).

questionários restringem a escolha dos participantes quando estruturam respostas de acordo com um conjunto de afirmações pré-estabelecidas”. “Os questionários não permitem que os alunos usem suas próprias palavras e metáforas”, tornando difícil investigar as crenças dos próprios alunos e professores. Em terceiro lugar, “os participantes tendem a responder o que eles acham que seria adequado” (Barcelos, 1995:56). Além disso, este questionário tem como objetivo principal investigar as crenças de aprendizes, mas o faz através da ótica do professor.

Pelas razões explicitadas anteriormente, este questionário recebeu diversas críticas (Wenden, 1987; Pajares, 1992; Christison e Krahne In: Kern, 1995; Kuntz, 1996; Barcelos, 2000; 2001). A primeira crítica foi feita por Wenden (1987). A referida autora afirmou que as diferenças encontradas nos questionários “apontam para a necessidade de se desenvolver um questionário mais abrangente e representativo do conjunto de crenças” (Wenden, 1987:113).

Pajares (1992) afirma que os inventários tradicionais de crenças oferecem informações limitadas com as quais obter inferências, além de propiciar um certo distanciamento entre crenças e o contexto. Christison e Krahne (In: Kern, 1995) apontam problemas metodológicos de objetividade e amostragem em questionários dessa natureza. Segundo esses autores, entrevistas semi-estruturadas, como um conjunto de tópicos estruturados, produzem resultados mais válidos, especialmente quando se leva em conta a percepção de linguagem de alunos de culturas diferentes.

Kuntz (1996) foi outra estudiosa que fez severas críticas a este instrumento, alegando que o BALLI: a) levanta dúvidas quanto a validade, uma vez que, a ordem das perguntas pode influenciar grandemente as respostas do sujeitos-participantes; b) foi subdividido em cinco categorias (Aptidão para Aprendizagem de LE; Dificuldade no Aprendizado de Línguas; Natureza do Aprendizado de Línguas; Estratégias de Aprendizagem de Comunicação e Motivação), embora as mesmas não tenham sido discutidas com a autora do instrumento, e que, por sua vez, pode trazer uma série de problemas na hora em que o pesquisador discutir os dados obtidos; c) representa uma estrutura de crenças que os professores acham que os alunos têm, e não o que uma amostra de alunos revelou ter.

Devido a estas limitações, estudos recentes como Félix (1998)⁴⁰, Sakui e Gaies (1999), Carvalho (2000) e Silva (2001)⁴¹ utilizaram a entrevista semi-estruturada e observação direta em sala de aulas para validar os dados obtidos pelo questionário BALLI.

⁴⁰ Félix (1998) utilizou em seu estudo dois questionários para explicitar as crenças dos sujeitos-participantes: CRESAL (Crenças sobre Aprendizagem de Línguas) e o QUALE (Questionário para Levantamento de Atitudes para com uma Língua Estrangeira). O primeiro foi desenvolvido por Horwitz (1985) e o segundo foi adaptado por esta autora. Os questionários utilizados por Félix (1998) se encontram respectivamente nos apêndices 15, 16 e 17, nesta dissertação.

Barcelos (2000) fez críticas a esse instrumento, alegando que o mesmo não considera o contexto na análise das crenças. Para a referida autora, o uso de questionários não permite que os professores e aprendizes expressem suas crenças. Além disso, segundo a autora, como as afirmações são pré-determinadas, existe a possibilidade de os informantes interpretarem os itens que fazem parte deste questionário de maneira diferente do pesquisador.

Dois outros instrumentos foram utilizados em pesquisas que têm como foco explicitar as crenças de professores e aprendizes: o questionário “Crenças sobre Aprendizagem de Línguas” (doravante CRESAL) que é uma versão adaptada do BALLI e o “Questionário para Levantamento de Atitudes para com uma Língua Estrangeira” (doravante QUALE) que é uma versão adaptada do “Foreign Language Aptitude Survey” (doravante FLAS). O primeiro foi desenvolvido por Horwitz (1985) e o segundo foi adaptado por esta autora. O primeiro tem por objetivo avaliar a opinião dos professores e aprendizes sobre aspectos e controvérsias a respeito da aprendizagem de línguas. Este questionário não visa classificar as respostas como corretas/incorretas ou certas/erradas, antes busca levantar crenças específicas e discutir o seu impacto nas expectativas e estratégias de professores e alunos.

Félix (1998) usou em sua pesquisa o questionário CRESAL, que é uma versão adaptada do BALLI. Kern (1995) justifica o uso deste questionário, pois afirma que a comparação de crenças de professores e aprendizes de seu estudo não apresentaria uma sistematicidade necessária sem uma lista comum de itens a serem respondidos. Barcelos (1995) afirma que esse tipo de questionário é válido desde que os professores queiram investigar os mesmos aspectos que o inventário cobre. Mesmo assim, “qualquer metodologia exige cautela ao ser transportada para outras situações com características, às vezes, muito diferentes daquelas relatadas pela autora” (Barcelos, 1995:56).

O segundo instrumento, QUALE, tem por objetivo auxiliar o professor a explorar suas atitudes e conceitos/hipóteses sobre ensino e aprendizagem de LE. Segundo Horwitz (1985), este questionário abarca uma ampla variedade de itens relacionados ao ensino de línguas, que vão desde a melhor maneira de ensinar gramática até a importância de ensinar elementos da cultura do país ou países onde a LE é falada. Basicamente, este instrumento contempla duas áreas: a) crenças a respeito de motivação de alunos; e b) estratégias instrucionais de comunicação e de aprendizagem.

⁴¹ Silva (2001) utilizou no seu estudo que consistia em elicitare crenças de alunos formandos de Letras de sete Instituições de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais somente questionários e entrevistas semi-estruturadas. A autora não utilizou observação direta em sala de aula como os demais pesquisadores (Félix, 1998; Sakui & Gaies, 1999 e Carvalho, 2000).

Embora esses instrumentos sejam amplamente utilizados em pesquisas que visem elicitar as crenças de professores e aprendizes de línguas, os mesmos recebem críticas de alguns pesquisadores, conforme já salientado e discutido nos parágrafos anteriores. Concordamos em parte com as críticas dos autores. Se considerarmos o uso isolado e exclusivo desse tipo de instrumento para a coleta dos registros, acreditamos que ele possa apresentar resultados limitados. Porém, caracterizamos-o como válido quando é utilizado em conjunto com outros instrumentos (entrevistas semi-estruturadas, observação em sala de aula, anotações de campo do pesquisador, etc.), garantindo assim que a posterior análise dos dados possa garantir maior confiabilidade e validade nos dados obtidos.

Almeida Filho e Silva (2004) apresentaram no VII CBLA um instrumento de coleta de registros denominado BraBELT⁴². Para a elaboração do mesmo, os autores levaram em consideração os estudos realizados na Linguística Aplicada. Para tal intento, levaram em conta o perfil das crenças já levantadas em vários estudos realizados no contexto brasileiro, além de discutir o grau de ajuste desse instrumento às condições de ensino e aprendizagem de línguas.

Além deste aspecto tão relevante, a elaboração de instrumentos para se levantar, de maneira sistemática, as crenças de professores e aprendizes de línguas (BALLI, CRESAL, QUALE e BraBELT), o conceito crenças ganhou ainda mais proeminência com o movimento de autonomia na aprendizagem e de estratégias de aprendiz no final da década de 80 (cf. Barcelos, 2001).

3.4.3 Marcos Teóricos no contexto brasileiro

Segundo Barcelos (2004a:128), “foi somente na década de 90, que o conceito crenças sobre aprendizagem de línguas ganhou força no Brasil”. A autora reconhece os seguintes marcos teóricos no Brasil, que podem ser visualizados no quadro abaixo:

Quadro 11: Marcos Teóricos

Leffa (1991)	Almeida Filho (1993)	Barcelos (1995)

⁴² *BraBELT* significa “Brazilian Beliefs on Language Learning and Teaching” (Inventário de crenças sobre o ensino e o aprendizagem de línguas elicitadas em estudos brasileiros). Se o leitor desejar visualizá-lo, veja o apêndice 18.

Leffa (1991) investigou as concepções de alunos do primeiro ano do Ensino Médio (5ª série) e mostra que, mesmo antes de iniciar o estudo de uma LE, eles já trazem concepções sobre linguagem e aprendizagem de línguas. Isso nos leva a acreditar que devem existir outros fatores, além da experiência educacional, que influenciam os tipos de crenças e concepções dos alunos sobre a aprendizagem de línguas.

Almeida Filho (1993:13) que definiu *abordagem* ou *cultura de aprender* 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”.

Barcelos (1995) que utilizou o conceito *cultura de aprender* (Almeida Filho, 1993) para investigar as crenças de alunos formandos de Letras, e possibilitou uma expansão do termo previamente definido por Almeida Filho (1993). Para a referida autora, *a cultura de aprender línguas* envolve o “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas” (Barcelos, 1995:40). Esse conhecimento, compatível com a idade e o nível sócio-econômico do aprendiz, é baseado: a) na experiência educacional anterior; b) leituras prévias e c) contato com pessoas influentes. Ele envolve também, as maneiras usuais dos aprendizes de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo. (cf. Almeida Filho, 1993).

3.4.4 Modelos Teóricos e Diagramas Explicativos

Barcelos (2004a:128) argumenta que, a trajetória deste importante tópico na Linguística Aplicada, “crenças no ensino/aprendizagem de línguas”, fica ainda mais completa, “quando esse conceito, começa a fazer parte de modelos teóricos, de diagramas explicativos do processo ensino/aprendizagem de línguas”. No Brasil, Almeida Filho (1993) colocou teoricamente pela “primeira vez as crenças ou cultura/abordagem de aprender, como uma das forças operantes do seu Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas” (veja a figura 5), “capaz de influenciar”, conforme assevera Barcelos (2004a:128), “todo o processo de aprendizagem de LE”. No exterior, Ellis (1994), conforme enfatizado por Barcelos (2004a:128) colocou “as crenças sobre aprendizagem como uma das diferenças individuais passíveis de influenciar todo o processo de aprendizagem”.

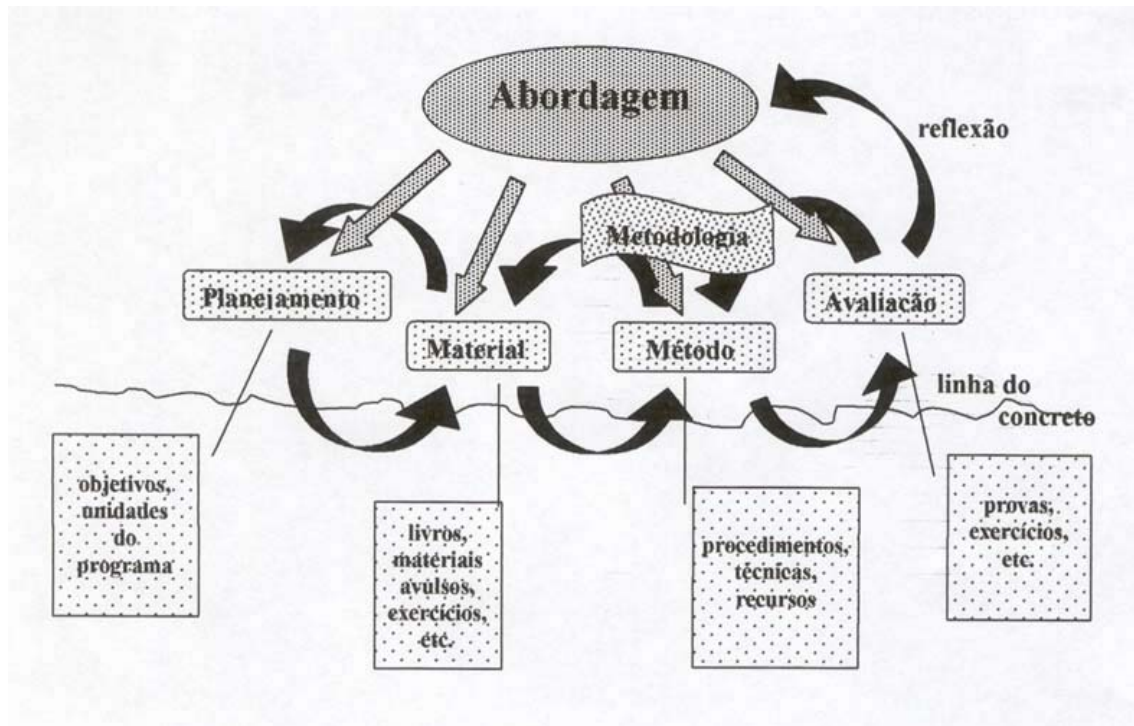
O modelo de “Operação Global de Ensino de Línguas”, proposto por Almeida Filho (1993), leva em consideração todo o sistema de ensino a partir de uma dada abordagem de ensinar em uma ordem hierárquica. Para Almeida Filho (1993:17), abordagem equivale “a um

conjunto de disposições, conhecimentos, *crenças*, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. Como bem enfatiza esse autor, a abordagem se constitui de idéias abstratas e se mobiliza para explicar o conjunto de elementos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Ela é materializada em quatro dimensões essenciais e é essencialmente ligada no processo de ensinar línguas. São elas:

- (1) O planejamento das unidades de um curso;
- (2) A produção de materiais didáticos ou a seleção dos mesmos;
- (3) As experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos tanto dentro quanto fora da sala de aula;
- (4) A avaliação de rendimento dos alunos (como também a própria auto-avaliação do professor e avaliação dos alunos e/ou externo do trabalho do professor).

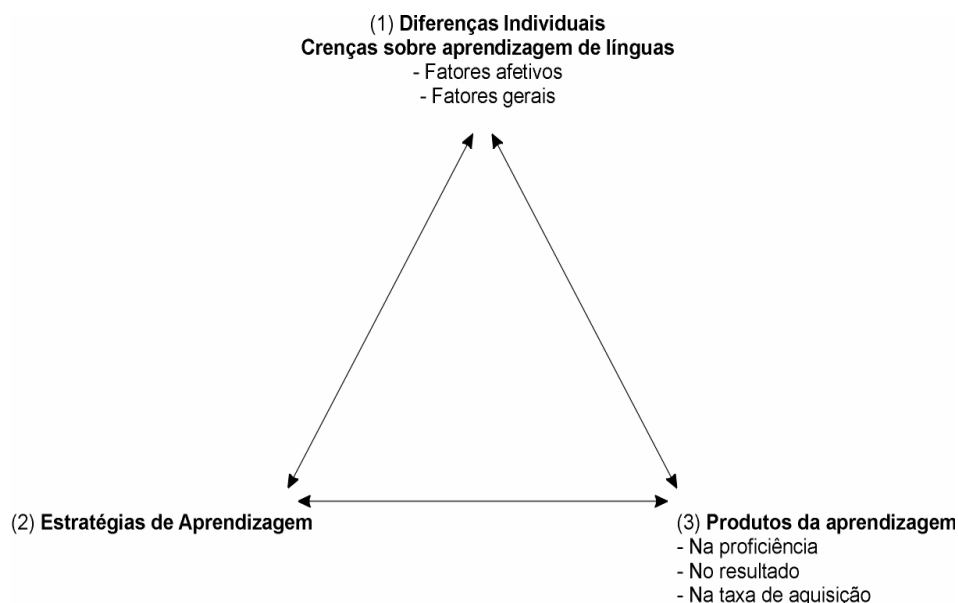
Essas fases materializadoras de ação (de ensinar e aprender línguas), que a abordagem norteia agem de acordo com as concepções de: a) língua, linguagem e LE; e b) ensinar e aprender língua que cada professor tem. Mas, o que nos chama muito a atenção é a importância que foi atribuída às crenças ou cultura/abordagem de aprender no modelo proposto por Almeida Filho (1993). Para o referido autor, as crenças ou cultura/abordagem de aprender é umas forças operantes no “Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas”, capaz de influenciar, conforme enfatizado por Barcelos (2004a:128) “positivamente ou negativamente todo o processo de ensino/aprendizagem de uma LE”.

Figura 5: Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas (Almeida Filho, 1993:22)



Ellis (1994), conforme asseverado por Barcelos (2004a:128), coloca no seu diagrama explicativo do processo de aprendizagem de línguas “as crenças como uma das diferenças individuais que podem influenciar todo o processo de aprendizagem”.

Figura 6: Diagrama de Ellis (Fonte: Barcelos, 2005).



Vale salientar que os trabalhos desenvolvidos por Leffa (1991) e Carmagnani (1993), antecede cronologicamente o estudo de Almeida Filho (1993). A ênfase dada ao estudo realizado por Almeida Filho (1993) é devido a ser a primeira teorização brasileira em pesquisa aplicada sobre crenças no ensino e na aprendizagem de línguas. Os trabalhos que o antecederam não focalizam ainda a teoria das crenças, apenas tangencia nesta temática de investigação.

3.4.5 Trabalhos apresentados nos Congressos Brasileiros de Lingüística Aplicada

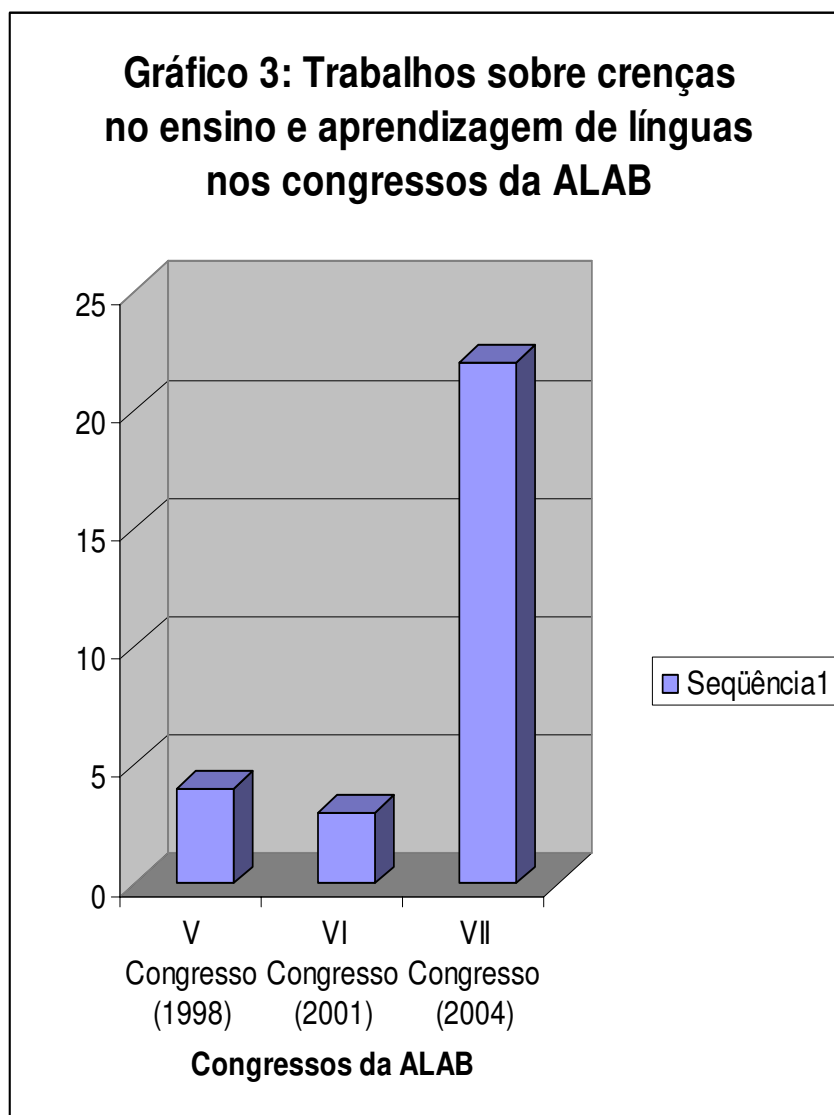
Barcelos (2004a) esclarece em seu artigo como o conceito de crenças ganhou proeminência no Brasil e no mundo. Segundo a autora, no “Congresso da Associação de Lingüística Aplicada do Brasil” (doravante CBLA) de 1995 não haviam trabalhos sobre crenças de professores e aprendizes de línguas. Já no CBLA de 1998, encontramos as primeiras referências a estudos a respeito de crenças de professores, onde foram apresentados quatro trabalhos sobre crenças no ensino/aprendizagem de línguas. Em 2001, o CBLA, contou com a participação de inúmeros pesquisadores, sendo que foram apresentados três trabalhos relacionados com o tópico que investigamos nesta pesquisa: crenças no ensino e na

aprendizagem de LE. Nesse evento, pela primeira vez esse importante tópico fez parte de uma conferência⁴³. E, no mais recente congresso da ALAB, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 2004, contou com a participação de 22 pesquisadores, de 11 universidades brasileiras (UNICAMP, UFV, UFSCar, UNESP-São José do Rio Preto, UFOP, UFMG, UFSC, UNIJUI, UNILESTE, UFSM e UFRGS) e 01 universidade do exterior (University of Jyväskylä, Finlândia). Estes pesquisadores apresentaram 10 comunicações individuais e 3 sessões temáticas sobre crenças no ensino/aprendizagem de línguas. Além disso, neste evento houve a apresentação de mais cinco comunicações individuais sobre representações⁴⁴ no ensino e na aprendizagem de língua materna e LEs.

A título de situar o leitor, apresentaremos brevemente, a seguir: um gráfico com o número de trabalhos apresentados nos Congressos da ALAB desde 1995 que fazem referência a nossa cerne de investigação. Se o leitor desejar obter um panorama geral de cada trabalho, veja, por sua vez, o apêndice 14.

⁴³ A conferência “*Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas estrangeiras*” foi proferida pela Professora Dr^a Ana Maria Ferreira Barcelos, no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, em Belo Horizonte, MG, em 11/10/2001. A versão atualizada desta conferência foi publicada na Revista *Linguagem & Ensino*, vol. 7, n. 1, p. 123-156.2004.

⁴⁴ “Representações” é um outro termo utilizado na literatura para se referir às crenças no ensino e na aprendizagem de línguas (Freire & Lessa, 2003).



3.4.6 Dissertações e teses

Há uma gama expressiva de teses e dissertações que foram defendidas recentemente em programas de Pós-Graduação Stricto Senso (Mestrado e Doutorado) em Lingüística Aplicada. Segue abaixo alguns destes estudos: teses (Conceição, 2004; Silva, S., 2001; Barcelos, 2000; e Gimenez, 1994) e dissertações (Garbuiro, 2005; Vechetini, 2005; Araújo, 2004; Belam, 2004; Finardi, 2004; Silva, 2004; Bandeira, 2003; Chimim, 2003; Dias, 2003; Leite, 2003; Perina, 2003; Silva, N., 2003; Carazzai, 2002; Nonemacher, 2002; Marques, 2001; Silva, L., 2001; Carvalho, 2000; Silva, I., 2000; Félix, 1998; Maláter, 1998; Reynaldi, 1998; Rolim, 1998; Freitas, 1996; Barcelos, 1995; Damião, 1994).

Esse interesse revela, na nossa concepção, que as crenças de professores de línguas têm ganhado espaço nas pesquisas e que sua formação (na fase inicial ou em serviço) é objeto relevante de investigação. Reflete também a preocupação com a construção de um referencial

de formação sensível às demandas da sociedade brasileira. Essa variável, a nosso ver, realça mais uma vez a importância desse conceito no contexto brasileiro e o crescente interesse de muitos lingüistas aplicados por ele.

3.4.7 Livros sobre crenças

Após um levantamento da literatura de Lingüística Aplicada no contexto brasileiro e no exterior, encontramos seis livros que investigaram crenças de professores de línguas em formação. Vale salientar que cinco deles foram publicados por estudiosos no contexto brasileiro (Vieira-Abrahão, 2004; Rottava e Lima, 2004; Gimenez, 2002; Leffa, 2001; Almeida Filho, 1999) e um livro no exterior (Kalaja e Barcelos, 2003). Essa variável, a nosso ver, atesta ainda mais a vitalidade relativa das crenças de professores de línguas em formação na Lingüística Aplicada.

Almeida Filho (1999) organizou o primeiro livro⁴⁵ que contém um conjunto de artigos de renomados pesquisadores e estudiosos da Lingüística Aplicada Brasileira. Esses estudos investigaram, em suas respectivas pesquisas, as crenças do professor de LE em formação. Os artigos contidos nessa pioneira publicação brasileira contemplam três traços distintivos sobre a formação de professores de línguas: a) busca teorizações a partir de pesquisa aplicada, na pressuposição de que o conhecimento dessa natureza epistêmica contenha vantagens; b) vincula o conhecimento ao fazer do professor em seu lugar de trabalho; c) apresenta a perspectiva de formar professores como sujeitos que pensam e agem a partir de determinada filosofia ou abordagem de ensinar e de competências intercomplementares que precisam ser conhecidas para que nelas se possa atuar rumo às possíveis mudanças (cf. Almeida Filho, 1999).

Leffa (2001), por sua vez, organizou uma importante coletânea com os trabalhos apresentados no “II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras”, realizado pela Associação de Lingüística Aplicada do Brasil em setembro de 2000 na Universidade Católica de Pelotas. Os vinte e quatro artigos selecionados para compor o referido livro abrangem as seguintes vertentes: a) as idéias que predominam na área de formação de professores; b) como essas idéias são tratadas na prática; c) o que nos mostram as pesquisas; d) o que se pode fazer para melhorar a prática do professor de LE. Dentre os artigos que fazem parte do livro, quatro discutem as crenças de professores de LE em formação.

⁴⁵ O livro organizado intitula-se “O Professor de Língua Estrangeira em formação”.

Gimenez (2002) é outra estudiosa que organiza um importante livro onde apresenta trabalhos de pesquisa que vêm sendo realizados em nossas universidades brasileira, que priorizam, por sua vez, as crenças de professores de línguas. Vale ressaltar a publicação recente de dois importantes trabalhos: Rottava e Lima (2004) e Vieira-Abrahão (2004).

O primeiro, o de Rottava e Lima (2004), apresenta os resultados de projetos de pesquisas interinstitucionais que fazem parte dos Grupos de Pesquisa do CNPq intitulados “A formação de professores (pré-serviço e em serviço) de cursos de Letras: língua estrangeira (LE) e língua materna (LM) (Unijuí)” e “Teoria e Prática de Aquisição e ensino de línguas estrangeiras (UFRGS)”. Entre os diversos temas investigados, figuram crenças de ensinar e de aprender línguas.

Vieira-Abrahão (2004) traz, em sua coletânea, uma gama variada artigos que retratam as experiências que normalmente afligem os professores iniciantes ao planejarem os seus cursos na disciplina “Prática de Ensino de Língua Estrangeira”. Vale ressaltar que essa importante coletânea contém dois artigos que tratam exclusivamente das crenças de professores e aprendizes de línguas.

No exterior, um dos trabalhos que realça as crenças dos professores e dos aprendizes de línguas é o de Kalaja e Barcelos (2003). O que nos chama muito a atenção nessa importante coletânea é que esta temática tem despertado o interesse de respeitados estudiosos da Linguística Aplicada de diferentes agendas de investigação.

A seguir, apresentaremos um panorama geral dos trabalhos em Linguística Aplicada que tiveram como foco em suas investigações elicitar as crenças de aprendizes e especialmente de professores de LE em formação.

3.5 Pesquisas realizadas no Contexto Educacional

Esta subseção está subdividida em três partes. Primeiro, faremos um panorama histórico dos trabalhos em Linguística Aplicada que tiveram como foco detectar as crenças e os aglomerados de crenças de professores e aprendizes, tanto no contexto brasileiro quanto no exterior. A seguir, focalizaremos a nossa discussão somente nos trabalhos que detectaram as crenças de professores em formação no exterior. Finalmente, na terceira e última parte, discutiremos, de maneira mais detalhada, os trabalhos que tiveram como foco principal a detecção das crenças e dos aglomerados de crenças dos professores em formação no contexto em que se insere a nossa pesquisa: o contexto brasileiro.

3.5.1 Panorama Histórico

As crenças dos professores e aprendizes de línguas sobre o processo de ensino/aprendizagem têm despertado o interesse de vários pesquisadores em Lingüística Aplicada⁴⁶. Já que o foco de investigação no nosso estudo é analisar as crenças e os aglomerados de crenças de alunos ingressantes no curso de Letras, a seguir apresentaremos uma resenha dos trabalhos que já foram realizados no Brasil e no exterior, que tiveram como foco observar e analisar as crenças de alunos-professores de LE em processo de formação inicial (Carmagnani, 1993; Viana, 1993; Gimenez, 1994; Johnson, 1994; Barcelos, 1995; André, 1997; Nettle, 1998; Cliff, 1999; Carvalho, 2000; Silva, I., 2000; Peacock, 2001; Silva, L., 2001; Nicolaidis e Fernandes, 2002).

3.5.2 Pesquisas sobre crenças de professores em relação ao ensino de inglês realizadas no exterior

Cliff (1999) analisa as crenças de alunos professores na pós-graduação. Ele considera “a extensão até onde o engajamento no estudo formal adicional pode influenciar e termos de produção de mudanças às crenças desses aprendizes sobre seu próprio aprendizado” (Cliff, 1999:1), ou seja, até onde a continuação dos estudos formais após a graduação pode influenciar nas mudanças do sistema de crenças dos alunos que se propõem a este trabalho. Participaram desta pesquisa quatorze alunos-professores de uma universidade localizada na Nova Zelândia.

Foi feita uma entrevista com os sujeitos-participantes da pesquisa, levando em consideração três questões principais: a) necessidade do aprendiz; b) crenças do aprendiz e c) influências que contribuem para as mudanças das crenças. Para Cliff (1999) um dos fatores que causam a mudança do sistema de crenças do futuro professor é a exposição a novas idéias, especialmente a novos paradigmas e também a introdução a um novo grupo de abordagens, modelos e habilidades de ensino.

Johnson (1994) investigou professores de inglês como L2 e conclui que estes se sentiam oprimidos, pois embora desejassem ter sua prática centrada no aluno, precisavam

⁴⁶ Alguns dos estudos realizados na Lingüística Aplicada que tiveram como foco as crenças de professores e de aprendizes de línguas: Wenden (1986), Leffa (1991), Viana (1993); Carmagnani (1993), Damião (1994), Gimenez (1994), Barcelos (1995), Kern (1995), Leme (1995), Freitas (1996), Santos (1996), Vieira-Abrahão (1996), André (1997), Félix (1998), Maláter (1998), Reynaldi (1998), Reis (1998), Rolim (1998), Cliff (1999), Garcia (1999), Horwitz (1999), Benson e Lor (1999), White (1999), Yang (1999), Sakui e Gaies (1999), Cotterall (1999), Barcelos (2000), Carvalho (2000), Silva (2000), Teixeira da Silva (2000), Carvalho (2000), Silva (2001), Carazzai (2002), Mastrella (2002), Nicolaidis e Fernandes (2002), Nonemacher (2002); Bandeira (2003); Batista (2003), Dias (2003), Chimim (2003), Leite (2003), Perina (2003); Silva, N. (2003), Silva, K. (2003), Araújo (2004), Belam (2004), Conceição (2004), Finardi (2004), Garbuio (2005) e Vechetini (2005).

manter a autoridade e a ordem em sala de aula. Por isto, adotavam uma abordagem centrada no professor. Segundo Richards e Lockhart (1994) a necessidade de seguir um currículo prescritivo, a falta de recursos convenientes e os níveis de aptidão dos alunos são provavelmente interferências que impedem que os professores ajam de acordo com suas crenças.

Nettle (1998), por sua vez, desenvolveu uma pesquisa que visava observar as crenças de setenta e nove professores após um curso de treinamento de professores. Para tal intento, desenvolveu-se um questionário para elicitare as crenças dos professores que fizeram parte de sua pesquisa. O questionário foi aplicado antes de iniciarem o curso de treinamento e após um certo período de prática. Os resultados deste estudo nos mostram o caráter de estabilidade e de mudança das crenças dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Peacock (2001) investigou em seu estudo o imaginário de crenças de cento e quarenta e seis professores de inglês como L2 durante três anos num curso de professores na Universidade de Hong Kong. Esperava-se, no início desta pesquisa, que as crenças inibidoras do processo de ensino/aprendizagem pudessem sofrer mudanças com o andamento do curso. Contudo, o resultado foi outro. Após três anos de instrução sobre a natureza do ensino e da aprendizagem de uma L2, aquelas crenças categorizadas pelo referido autor como inibidoras do processo de aprender/ensinar uma LE sofreram pouca modificação. Mostrando-nos a dificuldade em se promover mudança do universo das crenças do futuro professor de língua.

Os estudos apresentados acima tiveram como foco desvendar as crenças de professores de inglês em cursos de formação continuada e conforme podemos observar vários fatores podem contribuir para a mudança das suas crenças desses professores.

3.5.3 Pesquisas realizadas no contexto brasileiro sobre crenças de professores em relação ao ensino de inglês como LE no curso de Letras

Os trabalhos que serão discutidos nesta subseção (Carmagnani, 1993; Viana, 1993; Gimenez, 1994; Barcelos, 1995; André, 1997; Carvalho, 2000; Silva, I., 2000; Silva, L., 2001; Nicolaidis e Fernandes, 2002), tiveram como objetivo investigar as crenças e os possíveis aglomerados de crenças de alunos do curso de Letras no que concerne ao ensino/aprendizagem de uma LE, neste caso, o inglês.

Viana (1993) procurou evidenciar no seu estudo a existência de mitos⁴⁷. Esses mitos advieram de pesquisa realizada por ele próprio que leva em conta reflexões, fruto de sua própria experiência profissional, e dados oriundos de alunos cursando o final do terceiro ano

⁴⁷ Para Viana (1993), mitos seriam as “idéias falsas, sem um correspondente na realidade” (Ferreira, 1986:1143).

de uma faculdade de Letras e de três professores, considerados “aprendizes talentosos”. Já que o foco de nossa pesquisa é as crenças sobre o ensino/aprendizagem de LE, focalizaremos a nossa atenção nesse aspecto. Para o referido autor, “os alunos trazem concepções estereotipadas sobre esse processo, influenciados pela mídia ou geradas pela falta de reflexão” (Barcelos, 1995:60) ou desconhecimento de teorias científicas sobre a tarefa de aprendizagem. Segundo Barcelos (1995:60), Viana categorizou os mitos dentro dos seguintes tópicos: tempo de aprendizagem, conceito de fluência, nível de fluência (possível) a ser atingido. Mediante a mensuração dos dados, o autor detecta três grandes mitos. Os sujeitos-participantes dessa pesquisa acreditam que: a) é possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço; b) viver no país da língua alvo é suficiente para aprender uma língua em sua totalidade; e c) a língua inglesa é mais fácil do que o seu próprio idioma.

O trabalho de Carmagnani (1993:2) teve por objetivo verificar as dificuldades de adoção efetiva no Brasil de uma metodologia centrada no aluno na área de ensino de inglês como LE nos cursos de Letras. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem auto-orientada encontra problemas no contexto brasileiro, a referida autora realizou um pesquisa qualitativa, de base etnográfica, com vinte e três alunos do curso de Letras de uma universidade localizada no estado de São Paulo, que passaram por uma experiência de auto-orientação. Os instrumentos utilizados foram: os relatos escritos, gravações em áudio dos encontros dos alunos com o professor e questionários que foram aplicados no início e no final da pesquisa.

Após a análise dos registros, a autora elicitou os seguintes resultados. No que concerne às concepções de aprender línguas, os alunos participantes da pesquisa nos mostram uma visão idealizada do processo de aprender uma LE, pois conforme apresentado por Barcelos (1995:66), “a aprendizagem é vista como algo agradável, sem conflitos e sob o controle de um professor ou de uma instituição”. Por outro lado, os alunos revelam o quanto o “aprender” está ligado à idéia de grupo, da coletividade. Pois segundo Da Matta (1983:180), isto se deve ao fato de que no Brasil as pessoas entendem o individualismo como um “sinônimo e expressão cotidiana de egoísmo, um sentimento ou atitude social condenada entre nós”.

Daí a grande dificuldade que os aprendizes tem de trabalhar independente do grupo, principalmente no contexto da escola onde o trabalho em grupo é estimulado em sala de aula, deixando-se o estudo individual para ser desenvolvido em casa. Além disso, “os alunos possuem ainda uma visão simplista de língua e linguagem, considerando-as como acúmulos de vocabulário e de estruturas gramaticais” (Barcelos, 1995:66).

Carmagnani (1993), conforme asseverado por Barcelos (1995:66), conclui o seu estudo afirmando que o “paternalismo” e a “dependência” são características marcantes em

nossa sociedade. “A tradição da escola brasileira é a seguinte: ao professor, a função de dirigir e mostrar caminhos o tempo todo; e os alunos, habituem-se a isto” (Barcelos, 1995:66).

“Enquanto professores, estamos habituados a dirigir e mostrar caminhos o tempo todo. Os alunos, por sua vez, habituem-se ao fato de que o professor lhes indicará o que fazer e, assim, o desempenho de papéis de ambos os lados não precisa ser redimensionado” (Carmagnani, 1993:29).

Ainda segunda a autora, as representações⁴⁸ que temos sobre “aprendizagem” enquanto brasileiros, refletem uma longa tradição de metodologias centradas no professor⁴⁹ (“teacher-centered”) onde não se prioriza, na maioria dos casos, a aprendizagem auto-orientada.

Quando este mesmo aluno ingressa no âmbito acadêmico, os professores exigem do mesmo “independência, estratégias eficientes de aprendizagem, motivação, maturidade”. No entanto, conforme asseverado por Carmagnani (1993:29), o comportamento desse aluno é muito semelhante àquele que foi desenvolvido na sua trajetória escolar, de acordo com o seu sistema de crenças que se formou a partir da metodologia acima.

Através do estudo desenvolvido por Carmagnani (1993), é possível ter uma idéia das crenças ou representações e concepções de alunos brasileiros de cursos de Letras, sobre ensino/aprendizagem de línguas, que parecem não ser muito diferentes das que foram relatadas por Gimenez (1994), Barcelos (1995), André (1997), Carvalho (2000), Silva, I. (2000); Silva, L. (2001); Nicolaidis e Fernandes (2002).

Dentro de uma investigação de socialização e pensamento do professor há o estudo de Gimenez (1994) sobre o sistema de crenças do professor de LE. A autora analisou a estrutura do pensamento e da socialização do professor em sua pesquisa, que buscava: a) identificar as crenças sobre ensino e aprendizagem de professores em formação (alunos de Letras Anglo-Portuguesas) e professores em serviço; b) relacionar essas crenças com as experiências anteriores desses informantes; c) revelar aspectos da identidade dos informantes no que diz respeito ao papel do professor. A autora investigou alunos do primeiro e quarto anos do curso de Letras, bem como professores que haviam se formado no mesmo programa nos últimos cinco anos. Os instrumentos empreendidos na pesquisa foram os seguintes: questionários, relatórios de aulas, grades de repertórios (“*reperitds*”⁵⁰) e entrevistas semi-estruturadas.

⁴⁸ Entendemos “representações” neste estudo como “crenças”.

⁴⁹ Estas metodologias centradas no professor, segundo Carmagnani (1993), são privilegiadas nas escolas primária e secundária.

⁵⁰ Este instrumento é baseado na “Teoria de Construção Pessoal” de Kelly (1995 apud Silva, 2001), cuja “suposição básica é de que cada indivíduo percebe o mundo de maneira diferente, não apenas construindo eventos de diversas maneiras, mas também percebendo contrastes implícitos distintos às suas construções” (Silva, 2001:39).

Gimenez (1994) inferiu as crenças dos sujeitos-participantes fazendo uma relação entre a sala de aula, a instituição e o contexto social, além de, como proposto na pesquisa, relacionar as experiências educacionais dos informantes com suas crenças e revelar facetas de identidade deles em relação a eles mesmos e às imagens que eles faziam de seus ex-professores. Não houve comparações entre os grupos de participantes, mas a pesquisadora concluiu que havia crenças em comum entre eles.

A referida autora sugere que é importante explicitar as crenças de professores, da mesma forma que é importante explicitar como elas surgiram, tornando-os cientes de formas alternativas de pensamentos. Para ela, “crenças e biografia deveriam estar no núcleo de programas de cursos que querem valorizar o passado do aluno e não querem adotar uma perspectiva de treinamento, no sentido de prescrever teorias externas ao professores”. (Gimenez, 1994:291 apud Silva, 2001:40).

Em seu estudo com um grupo de alunos formandos do curso de Letras, Barcelos (1995) tem como objetivo atingir uma compreensão maior da cultura de aprender, por meio de uma investigação do espectro de crenças desses alunos. Essa investigação se deu mediante a explicitação de três aspectos: primeiro, quais as crenças dos alunos sobre como se deve aprender inglês, segundo, o que eles dizem ser necessário fazer para se aprender inglês e, finalmente, o que eles fazem ou deixam de fazer para aprender uma LE como o inglês. Em relação às crenças sobre como aprender inglês, a autora detectou três grandes crenças que fazem referência: a) à aquisição da gramática; b) ao papel do professor como responsável pela aprendizagem do aluno e c) aos países falantes de língua inglesa como o lugar ideal para a aprendizagem de línguas.

Segundo Barcelos (1995), as crenças detectadas em seu estudo “estão em conformidade com um tipo de ensino mais centrado no professor”, e “podem se constituir em obstáculos para uma aprendizagem auto-orientada, pois os alunos, adotam uma atitude passiva, acrítica, de não engajamento na atividade de aprender línguas” (Barcelos, 1995:124).

André (1997) investiga no seu estudo as crenças educacionais do futuro professor, durante o curso de Licenciatura. Sua pesquisa foi realizada com um grupo de seis alunos em uma instituição de ensino superior, no sul do país. Seus resultados mostram que os futuros professores têm crenças sobre o que é necessário e importante para o processo de ensino/aprendizagem, bem como sobre quais fatores motivam e interferem neste processo. Muitos de seus informantes também ressaltam a importância da produção oral para a construção da competência lingüística. O fator idade e o uso de estratégias são igualmente considerados importantes. No que diz respeito ao professor, os informantes acreditam que seja

necessário que este domine o conteúdo a ser ensinado para exercer bem a sua profissão. Ele também deve propiciar um clima relaxante em suas aulas, para que o aprendizado ocorra mais facilmente.

Segundo André (1997), a prática de futuros professores ainda surpreende professores de cursos de Licenciaturas, e, para entender essas práticas, devem-se rever algumas práticas pedagógicas. Sabe-se que as crenças são desenvolvidas a partir de um processo de transmissão cultural e social, que inclui três componentes: aculturação, educação e escola⁵¹. As primeiras experiências sociais são consideradas fortes, influenciam os julgamentos finais do indivíduo e tornam suas crenças altamente resistentes a mudanças.

Outro trabalho que tem como objetivo identificar as crenças sobre a aprendizagem de línguas de alunos que já ingressaram no curso de Letras é Carvalho (2000). Para tal intento, a autora realizou-se uma pesquisa de opinião com cento e trinta e nove sujeitos-participantes, vinte e seis informantes escreveram uma reflexão baseada em suas crenças sobre a aprendizagem de línguas, e dentre estes sujeitos que fizeram parte do universo desta pesquisa, seis destes foram entrevistados.

Os resultados advindos da triangulação dos dados evidenciaram duas crenças fortes em relação à aprendizagem de línguas. Primeiro, a crença de que a criança aprende com mais facilidade do que um adulto. A segunda e última, a estadia no país onde se fala a língua alvo como condição *sine qua non* para a aprendizagem de uma LE.

Silva, I. (2000) investiga as percepções do que seja ser um bom professor de inglês para treze alunos formandos do curso de Letras. Nesse estudo, a pesquisadora identificou nove crenças que foram classificadas de acordo com as características do bom professor de línguas, proposto por Brown (1994). Para os sujeitos-participantes da pesquisa, o bom professor de inglês: “tem domínio de inglês, domina e usa técnicas de ensino variadas, planeja suas aulas, cria bom ambiente em sala de aula, ensina de forma centradas nos alunos, ensina os alunos a se comunicar em inglês, tem bom relacionamento com os alunos, gosta do que faz e da língua inglesa e busca crescimento profissional” (Silva, 2000:52-53).

Após a identificação das crenças, a pesquisadora realizou entrevistas que explicitavam o que foi identificado no questionário inicial; posteriormente, cumprindo o objetivo da pesquisa, ela investigou se as crenças dos participantes sofreram algum tipo de mudança a

⁵¹ Por “aculturação” entendemos o processo de aprendizagem social pelo qual, inevitavelmente, passamos durante nossa vida, e que inclui o aprendizado por observação individual, participação na vida social e cultural da comunidade da qual fazemos parte. “Educação” é a aprendizagem pela qual passamos por intermédio de instrução explícita, formalmente ou não e, finalmente, a “escolarização”, que é o processo formal de transmissão de valores sociais. Se o leitor desejar obter maiores informações, veja Van Fleet (1979) e Brown e Cooney (1982).

partir do momento em que foram cursadas as disciplinas de Metodologia Específica e Prática de Ensino de Língua Inglesa. Esse segundo momento foi investigado com a ajuda de anotações de campo da pesquisadora, e seus resultados mostram que “os participantes tiveram alguma posição revista em função das informações e discussões durante o curso das disciplinas de Metodologia Específica e Prática de Ensino de Inglês (...) e elas devem ser entendidas como objetivos e comprometimentos futuros” (Silva, 2000:83).

Silva, L. (2001) tem como objetivos em sua pesquisa: investigar as crenças de alunos formandos do curso de Letras de sete instituições de ensino superior⁵² do estado de Minas Gerais; e detectar se existem diferenças nas crenças desses grupos, que estão distribuídos em três macroregiões dentro do referido estado (Zona da Mata, Vale do Rio Doce e Região Metropolitana de Belo Horizonte). Ao fazer levantamento das crenças que são comuns a alunos formandos do curso de Letras, esse estudo se respaldava nas seguintes perguntas de pesquisa: “O que os alunos do último ano/período do curso de Letras pensam em relação à aprendizagem de uma LE? Como essas crenças se comparam às crenças de alunos de outras instituições de ensino superior do estado de Minas Gerais, levando-se em conta a região em que elas se localizam e a categoria em que elas se encaixam?” (Silva, 2001:50).

Para responder a essas perguntas, a autora optou pela seguinte metodologia: aplicação de um questionário (BALLI) a todos os sujeitos-participantes da pesquisa, com o objetivo de elicitar as crenças mais fortes em cada grupo pesquisado e entrevistas semi-estruturadas como um complemento para a validação dos dados obtidos pelo referido instrumento.

Após a análise e mensuração dos dados, detectou as seguintes crenças e aglomerados de crenças: quanto mais cedo se começa a estudar inglês, melhor; estudar Inglês “lá fora” ajuda e faz com que o aprendizado aconteça mais rápido; o bom professor de Inglês é aquele que incentiva a prática, tem domínio do que ensina e é criativo; o interesse, a curiosidade e a dedicação são essenciais para alguém ser um bom aprendiz de línguas; para se aprender bem uma língua são necessários, no mínimo, três anos.

Nicolaides e Fernandes (2002) levam em consideração as crenças de alunos ingressantes do curso de Letras. Este estudo teve como objetivo observar as crenças e atitudes de aprendizes do Curso de Letras (alunos de Língua Inglesa II e Língua Espanhola II de uma Universidade localizada na região sul do Brasil) mediante o desenvolvimento da autonomia

⁵² As instituições que participaram deste estudo foram as seguintes: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola, agregada a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Educacional de Caratinga (FUNEC).

no aprendizado de LE. Para tal intento, instituíram um Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas (doravante CAAL), um lugar com uma variada gama de insumos e que tem como característica marcante propiciar aos aprendizes de LE formas de aprimoramento do seu conhecimento lingüístico. O CAAL coloca à disposição dos aprendizes e professores uma gama de instrumentos que possam auxiliá-los na tarefa de aprender/ensinar uma LE. Dentre eles, figuram: “computadores com programas específicos de aprendizagem em língua materna e LE, Internet, gravadores, livros e conjuntos de atividades em diferentes níveis de complexidade” (Nicolaidis e Fernandes, 2002:78).

Este centro conta com o trabalho de três professores-pesquisadores, sendo um de língua materna e duas de LE (Nicolaidis e Fernandes), que visam estudar a maneira pela qual os aprendizes caminham pela trilha da autonomia. Para atingir este objetivo, utilizaram-se a seguinte metodologia: relatórios semanais dos bolsistas contendo as principais impressões sobre o comportamento dos alunos ao freqüentarem o CAAL; gravação e transcrição das reuniões semanais e mensais de aconselhamento com os aprendizes; e fichas preenchidas pelos alunos ao final da realização de cada pacote⁵³.

Mediante a análise e mensuração dos instrumentos de coleta, as autoras constataram as seguintes crenças e atitudes dos aprendizes: necessidade de vinculação entre o conteúdo programático da sala de aula e o trabalho desenvolvido no CAAL; dificuldade em perceber a relevância ao Centro e conseqüente desenvolvimento de sua competência lingüística; consciência da importância de um melhor aproveitamento do tempo; e resistência em utilizar recursos tecnológicos.

3.5 Conclusões deste capítulo

Para que o leitor possa obter um panorama geral das pesquisas apresentadas e discutidas nas seções anteriores e, que por sua vez, foram realizadas no contexto brasileiro e no exterior, veja os quadros 12, 13, 14 e 15, que resumem os pontos principais de cada trabalho e lista as crenças e os aglomerados de crenças detectados em tais estudos.

⁵³ O trabalho foi feito por esses alunos em “pacotes” de nível básico, visando ao desenvolvimento da compreensão oral e escrita; e produção escrita. Para tal foram utilizados os seguintes recursos: “textos autênticos com atividades para compreensão e utilização de estratégias de leitura; exercícios enfatizando o conhecimento explícito da língua; fitas de áudio, didáticas, musicais e (...) com filmes, acompanhadas de atividades para estimular a compreensão. (Nicolaidis e Fernandes, 2002:81).

Quadro 12: Pesquisas sobre crenças de professores em pré-serviço realizadas no contexto brasileiro e no exterior

Pesquisador(a)	Ano	Instrumento(s) de coleta	Sujeitos-participantes	Análise	Crenças e/ou Aglomerados de Crenças (Resultados da Pesquisa)
Carmagnani	1993	Relatos escritos, gravações em áudio dos encontros dos alunos com o professor e questionários.	Vinte e três alunos do curso de Letras de uma universidade particular do Estado de São Paulo.	Qualitativa	Os sujeitos participantes da pesquisa: possuem uma visão idealizada do processo e da escola, onde a aprendizagem é vista como algo agradável, sem conflitos e sob o controle de um professor ou de uma instituição; revelam uma visão de “aprender” ligado a idéia de grupo, da coletividade.
Viana	1993	Relatórios de estudos e entrevistas gravadas em áudio.	Alunos cursando o final do terceiro ano de uma faculdade de Letras e de três professores, considerados “aprendizes talentosos”.	Qualitativa	Os sujeitos-participantes desta pesquisa acreditam que: é possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço; viver no país da língua alvo é suficiente para aprender uma língua em sua totalidade; a língua inglesa é mais fácil do que o seu próprio idioma.
Johnson	1994	Questionários e Entrevistas	Professores de Inglês como L2	Qualitativa	É preciso manter a autoridade e a ordem em sala de aula
Gimenez	1994	Questionários, relatórios de aulas, <i>repgrids</i> , entrevistas estruturadas.	Professores em formação e professores em serviço	Qualitativa	Crenças e biografia deveriam estar no núcleo de programas de curso que querem valorizar o passado do aluno e não querem adotar uma perspectiva de treinamento, no sentido de prescrever teorias externas aos professores.
Barcelos	1995	Entrevistas e questionários abertos; observação de aulas, diário da pesquisadora-professora.	Alunos formandos de um curso de Letras de uma Instituição Pública de Ensino Superior	Qualitativa	As três grandes crenças detectadas fazem referência: a) à aquisição da gramática; b) ao papel do professor como responsável pela aprendizagem do aluno; c) aos países falantes de língua inglesa como o lugar ideal para a aprendizagem de línguas.

Quadro 13: Pesquisas sobre crenças de professores em pré-serviço realizadas no contexto brasileiro e no exterior

Pesquisador(a)	Ano	Instrumento(s) de coleta	Sujeitos-participantes	Análise	Crenças e/ou Aglomerados de Crenças (Resultados da Pesquisa)
André	1997	Entrevista semi-estruturada	Seis alunos do curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior do sul do país.	Qualitativa	Crenças sobre o que é necessário e importante para o processo de ensino/aprendizagem; quais fatores motivam e interferem neste processo; importância da produção oral para a construção da competência lingüística; o fator idade e o uso de estratégias são igualmente considerados importantes; quanto ao professor, é necessário que este domine o conteúdo a ser ensinado e propicie um clima relaxante em suas aulas.
Nettle	1998	Questionários	Setenta e nove professores de inglês	Quantitativa	Os resultados deste estudo nos mostra o caráter de estabilidade e de mudança das crenças dos sujeitos participantes desta pesquisa.
Cliff	1999	Entrevistas	Quatorze alunos-professores em processo de pós-graduação na Nova Zelândia	Qualitativa Interpretativa	Os aprendizes investigados parecem valorizar o processo bem elaborado do ensino formal. Eles esperam encontrar cursos meticulosamente preparados, e acima de tudo, novas propostas e reavaliações constantes do ensino.
Carvalho	2000	Questionários, entrevista e reflexão.	Cento e trinta e nove alunos do curso de Letras	Qualitativa Quantitativa	Crianças aprendem uma LE como mais facilidade do que adultos; é melhor aprender uma LE no país da língua-alvo.

Quadro 14: Pesquisas sobre crenças de professores em pré-serviço realizadas no contexto brasileiro e no exterior

Pesquisador(a)	Ano	Instrumento(s) de coleta	Sujeitos-participantes	Análise	Crenças e/ou Aglomerados de Crenças (Resultados da Pesquisa)
Silva, I.	2000	Entrevistas	Treze alunos formandos de Letras	Qualitativa	Os sujeitos-participantes da pesquisa acreditam que o bom professor de inglês: tem domínio de inglês, domina e usa técnicas de ensino variadas, planeja suas aulas, cria bom ambiente em sala de aula, ensina de forma centradas nos alunos, ensina os alunos a se comunicar em inglês, tem bom relacionamento com os alunos, gosta do que faz e da língua inglesa e busca crescimento profissional.
Peacock	2001	Observação em sala de aula e questionários	Centro e quarenta e seis professores de inglês	Quantitativa	Aprender inglês é aprender vocabulário e ter domínio da gramática
Silva, L.	2001	Questionários e entrevista semi-estrutura	Cento e doze alunos do curso de Letras	Qualitativa Quantitativa	Quanto mais cedo se começa a estudar inglês, melhor. Estudar Inglês "lá fora" ajuda e faz com que o aprendizado aconteça mais rápido. O bom professor de Inglês é aquele que incentiva a prática, tem domínio do que ensina e é criativo. O interesse, a curiosidade e a dedicação são essenciais para alguém ser um bom aprendiz de línguas. Para se aprender bem uma língua são necessários, no mínimo, três anos.

Quadro 15: Pesquisas sobre crenças de professores em pré-serviço realizadas no contexto brasileiro e no exterior					
Pesquisador(a)	Ano	Instrumento(s) de coleta	Sujeitos-participantes	Análise	Crenças e/ou Aglomerados de Crenças (Resultados da Pesquisa)
Nicolaides e Fernandes	2002	Relatórios semanais dos bolsistas; gravação e transcrição das reuniões semanais e mensais de aconselhamento com os aprendizes; e fichas preenchidas pelos alunos ao final da realização de cada pacote.	Alunos do Curso de Letras de uma Universidade localizada na região sul do Brasil	Qualitativa	Mediante a análise e mensuração dos instrumentos de coleta, as autoras constataram as seguintes crenças e atitudes dos aprendizes: a.) necessidade de vinculação entre o conteúdo programático da sala de aula e o trabalho desenvolvido no CAAL; b.) dificuldade em perceber a relevância ao Centro e conseqüente desenvolvimento de sua competência lingüística; c.) consciência da importância de um melhor aproveitamento do tempo; e d.) resistência em utilizar recursos tecnológicos.

Ao analisarmos estes quadros, é possível fazermos cinco observações gerais. Em primeiro lugar, percebe-se que este tópico, crenças sobre o ensino e o aprendizado de línguas têm despertado o interesse de vários pesquisadores, tanto no contexto brasileiro quanto no exterior. Em segundo lugar, a maioria das pesquisas apresentadas neste quadro tem como foco elicitar as crenças de professores (em serviço ou pré-serviço) e alunos. Acreditamos que seria interessante desenvolvermos mais pesquisas sobre crenças de terceiros.

Além disso, grande parte das pesquisas apresentadas utilizou instrumentos de coleta de registros que tem sido amplamente utilizado nas pesquisas contemporâneas, como por exemplo, entrevistas, anotações de campo do pesquisadores, questionários, diários reflexivos, dentre outros. Em quarto lugar, a grande maioria das pesquisas apresentadas no quadro acima teve como objetivo detectar as crenças de professores e aprendizes de línguas, utilizando-se, porém, os procedimentos empreendidos em pesquisas de base qualitativa. Poucos foram os trabalhos que utilizaram concomitantemente os procedimentos da pesquisa qualitativa-quantitativa.

Em quinto lugar, as crenças detectadas em cada estudo são completamente diferentes, mostrando-nos que as crenças variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sócio-cultural com o qual interage.

Tendo apresentado uma resenha bibliográfica fundadora do tópico “crenças no ensino e na aprendizagem de LE”, por meio de quatro sub-seções: “A importância do estudo das crenças na formação de professores de língua(s)”; “O conceito de Crenças nas diferentes áreas do conhecimento”, “O conceito de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: Estado da Arte”, “Pesquisas realizadas no contexto educacional”, apresenta-se a seguir o quarto capítulo desta dissertação, em que a análise dos registros coletada será apresentada e discutida.

Capítulo 4 - Análise dos Dados

“A verdadeira mágica da descoberta não está em procurar *novas paisagens*, mas em desenvolver *novos olhos*”.

(Marcel Proust)

4.1 Introdução

Esta análise está dividida em quatro seções. Na primeira, traçaremos o perfil do curso de Letras, sob a perspectiva dos alunos-professores, trazendo, num primeiro momento, as razões que os levaram a cursar Letras, logo a seguir, as suas expectativas em relação ao ensino/aprendizagem de inglês neste curso e, por último, a imagem do curso de Letras junto aos alunos que fizeram parte desta pesquisa.

Na segunda seção, buscaremos levantar as crenças, os aglomerados de crenças e as suas possíveis origens entre os sujeitos que constituíram o universo de nossa pesquisa. Para tal intento, utilizamos os seguintes instrumentos: questionários, entrevistas semi-estruturadas e gravação das aulas em áudio e vídeo. Agrupamos as crenças e os aglomerados de crenças dos alunos-professores sob três grandes categorias: concepções sobre o ensino/aprendizagem de uma LE; características do bom professor e do bom aprendiz de línguas; e crenças e aglomerados de crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE.

Na terceira seção, analisaremos conjuntamente os questionários, as entrevistas semi-estruturadas e as aulas gravadas em áudio e vídeo com o outro procedimento que foi empreendido nesta pesquisa, anotações de campo do pesquisador, com o objetivo de analisar a influência das crenças e dos aglomerados de crenças na prática pedagógica do futuro professor de inglês.

E na quarta e última seção, analisaremos o dizer e o fazer dos sujeitos-participantes. Para isto, utilizaremos os resultados das fases anteriores, além de uma análise cuidadosa dos seguintes instrumentos: as micro-aulas e as anotações de campo do pesquisador.

4.2 Curso de Letras: Razões, Expectativas e Imagens

Tendo por objetivo desvendar as crenças dos alunos ingressantes num curso de Letras (Inglês), optamos por iniciar esta análise oferecendo uma visão do contexto maior em que se insere esta pesquisa: o curso de Letras. Para isso, levaremos em consideração três variáveis. Primeira, as razões que levaram os sujeitos-participantes dessa pesquisa a cursar Letras. Logo após, apresentaremos as expectativas dos alunos que fizeram parte do universo desta pesquisa em relação ao ensino/aprendizagem de inglês neste curso. E por último, apresentaremos as imagens que os alunos do curso de Letras fazem do próprio curso.

4.2.1 Razões

Cada aluno-professor apresentou diferentes justificativas para a sua escolha do curso de Letras, que foram categorizadas e agrupadas levando em consideração as seguintes premissas. Primeiro, fatores pessoais, ou seja, o gosto pela língua inglesa, portuguesa e suas respectivas literaturas; a vontade de ser professor e a utilidade do conhecimento dessa língua no mercado de trabalho. Segundo, fatores que refletem a imagem do curso perante alunos que estão prestes a ingressar no ensino superior. Cada uma destas premissas será discutida pormenorizadamente nos parágrafos abaixo.

O maior número de citações diz respeito ao gosto pela língua inglesa. Para se entender melhor esta variável é preciso levar em consideração as razões apontadas pelos alunos para se estudar a língua inglesa no curso de Letras. A maioria das citações refere-se ao gosto pela língua inglesa como fator que contribuiu grandemente para o estudo desta língua, conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

- [1] “**Adoro ler e ensinar**, além disso, a língua inglesa e a portuguesa são belíssima e fundamentais para a nossa comunicação, principalmente a língua portuguesa” (Fabi – Questionário).
- [2] “Resolvi cursar Letras principalmente por **gostar de Inglês** e Português” (Jéssica - Questionário).
- [3] “Por **gostar** de Literatura e **Línguas Estrangeiras**” (Cleber - Questionário)
- [4] “**Gosto de Língua Inglesa e suas literaturas**” (Chileno - Questionário)
- [5] “**Eu gosto muito da língua**” (Darlene - Questionário)
- [6] “**O fascínio pela língua inglesa**, a paixão pela literatura e admiração de ser professora” (Darlene - Questionário)
- [7] “A facilidade e o **interesse** pela gramática, por uma **língua estrangeira**, pela língua portuguesa” (Gisele – Questionário).

- [8] “**Interesse e gosto pelo ensino**, contato com a profissão e interesse em Literatura e Gramática” (Tinti - Questionário).

A segunda razão faz referência ao desejo dos alunos de serem professores deste idioma, fato este que pode ter sofrido grande influência da sua experiência anterior de ensino/aprendizagem ou da cultura de terceiros (pais, colegas, professores, dentre outros), conforme pode ser observado nos excertos.

- [9] “O fascínio pela língua inglesa, a paixão pela literatura e **admiração de ser professora**” (Darlene - Questionário).
- [10] “Iniciei o curso de inglês há nove anos por **influência de minha mãe**” (Jéssica - Questionário).
- [11] “**Interesse em ensino, contato com a profissão** e interesse em Literatura e Gramática” (Tinti - Questionário).
- [12] “**Fiz magistério**, tenho conhecimentos na área de educação (Gisele - Questionário).

A terceira razão mais citada para se estudar inglês diz respeito à utilidade do conhecimento dessa língua no mercado de trabalho. Esta premissa pode ser observada nos seguintes excertos:

- [13] “(...) Principalmente pois ouvia dizer que conhecimento de Inglês **abre portas de emprego**. Continuei a fazer aulas pois gostei muito do Inglês, mas acho que a maior parte das pessoas busca aprender a língua por questões relacionadas a **emprego**” (Jéssica - Questionário).
- [14] “**Mercado de Trabalho**” (Cleber - Questionário).
- [15] “Interesse em aprender um outro idioma, em especial o mais usual mundialmente devido à importância econômica dos EUA para eventual viagem ao exterior, e também por interesse do **mercado de trabalho** que visa um funcionário que conheça outros idiomas” (Gisele - Questionário).

Outra razão atribuída pelos sujeitos-participantes da pesquisa é a imagem que o curso tem perante alunos que estão prestes a ingressar o ensino superior. Conforme já atestado em estudos anteriores (Barcelos, 1995), o curso de Letras é visto por muitos como um curso fácil. Esta premissa pode ser asseverada no excerto abaixo e será discutida com maior profundidade na próxima subseção:

- [16] “(...) apesar de não me agradar muito, essa carreira **seria a única que passaria num vestibular eu pensava** mas depois da prova com nota que tirei poderia ter ingressado no curso que queria” (Gisele - Questionário).

Em resumo, as razões pelos quais os sujeitos-participantes escolheram o curso de Letras fazem referências a fatores pessoais (gosto pela língua inglesa, portuguesa e/ou por suas respectivas literaturas; à utilidade do conhecimento dessa língua no mercado de trabalho e a vontade de ser professor) e fatores que refletem a imagem do

curso perante os alunos que já ingressaram no âmbito acadêmico, ou seja, o curso de Letras é visto como um curso fácil.

4.2.2 Expectativas em relação ao ensino/aprendizagem de inglês no curso de Letras

As expectativas dos alunos-professores no que concerne o ensino/aprendizagem de inglês no curso de Letras enfocam as seguintes variáveis:

(a) **“Domínio” da língua:** A maioria dos alunos espera “dominar” o idioma, aprender, melhorar e/ou aprofundar o seu conhecimento lingüístico na língua-alvo (adquiridos na escola regular e/ou na escola de línguas) e “sair” do curso falando “fluentemente” o inglês a fim de ser inserido no mercado de trabalho. Os excertos abaixo, extraídos dos questionários, confirmam estas expectativas:

- [17] “Muitas vezes, os alunos do curso de Letras (Português/Inglês), esperam aumentar, ou melhor, criar um **conhecimento da língua...**” (Jéssica - Questionário).
- [18] “**Aprofundamento** nas matérias que mais gosta e o aluno espera encontrar a fórmula mágica de ser um professor nota 10” (Darlene - Questionário)
- [19] “(...) **Quero aprender a língua e obter fluência** (...) As expectativas de um aluno que começa o curso de Letras é obter um **conhecimento mais profundo** da língua portuguesa e língua” (Fabi - Questionário)
- [20] “Um curso **bem puxado** de inglês, um curso mais ou menos de português e bastante aulas de literatura” (Chileno - Questionário).
- [21] “No mínimo um comprometimento do professor, **aulas diferentes, uma outra metodologia já que estes acadêmicos dizem tanto que a gente tem que inovar**” (Cíntia - Questionário).

(b) **Aprender a ensinar uma LE:** Quatro sujeitos-participantes da pesquisa esperam que o curso de Letras forneça subsídios teóricos e práticos para se tornarem bons professores de inglês. Esta premissa pode ser observada nos excertos abaixo.

- [22] “Mais especificamente aqueles alunos que, como eu, optaram por licenciatura, esperam principalmente **aprender a ensinar** a fim de chegarmos com segurança na sala de aula” (Jéssica - Questionário).
- [23] “O objetivo do curso (de Letras) é complementar o conhecimento prévio do aluno e **formar professores da área**” (Priscila - Questionário).
- [24] “O aluno espera encontrar a **fórmula mágica** de ser um professor nota 10” (Darlene - Questionário)
- [25] “Ele (o aluno) espera ter **bagagem suficiente para poder ministrar aulas**, tanto de português como de Inglês, além de ter a oportunidade de aprender o Inglês na Universidade” (Tinti - Questionário)

Em resumo, as expectativas pelos quais os sujeitos-participantes escolheram o curso de Letras são o domínio do idioma e o aprender a ensinar o mesmo. Vale salientar que estes resultados estão relacionados com estudos anteriores (Viana, 1993; Barcelos, 1995; Silva, I., 2001; dentre outros), conforme previamente apresentado e discutido no referencial teórico desta dissertação.

4.2.3 Imagens

A imagem do curso de Letras entre os próprios alunos do curso de Letras e de outros cursos, conforme já detectado em estudos anteriores (Barcelos, 1995:71) “não é das melhores”. A maioria das citações nos mostra que, os alunos de outros cursos vêem o curso de Letras como um curso de gramática, fraco, sem nenhum reconhecimento, cujos alunos não são inteligentes para passarem em outros cursos mais concorridos. Os excertos abaixo nos mostram isso.

- [26] “A imagem que os alunos de outros cursos tem de Letras é a de um **curso fácil** e que **qualquer um faz!** Mas, não é bem por aí! Nós alunos de Letras temos certeza de que o curso é “puxado” e exige tanto raciocínio, quanto os outros cursos exigem de seus alunos. E essa é a minha opinião pois ouço, ainda, as pessoas mantendo a mesma idéia e sei que eles não tem razão!” (Jéssica - Entrevista).
- [27] “Os alunos de Letras vêem o curso como “**um curso de gramática**”. Os alunos de outros cursos dizem que o curso de Letras é “**coxa**”, ou seja, **fácil de ser encarado, fácil de se entrar, forma futuros pobres**, porque forma professores e como um aluno de biologia disse um dia que Letras cheira “mofo” por causa do latim e de obras antigas. É a gente sofre” (Darlene - Entrevista).
- [28] “Com relação à imagem que outros cursos têm do curso e dos alunos de Letras, há sempre aquele mito de **curso fácil e desprestigiado**. Infelizmente, acho que há realmente preconceito” (Darlene - Entrevista).
- [29] “Os alunos, em sua maioria, vêem no **curso um acesso mais fácil ao ensino superior**, ponto de vista compartilhado pelos alunos de outros cursos, o que é, infelizmente verídico” (Cleber - Entrevista).
- [30] “Os alunos (do curso de Letras) acham o curso legal. Os outros cursos acham que o nosso é **ridículo** e os alunos **não tem futuro**. Acho que porque professores não ganham bem. Acho que não tem razão” (Chileno - Entrevista).

Percebe-se que a imagem que os alunos (de uma maneira geral) do curso de Letras atribuem ao referido curso, e que segundo eles é compartilhada por alunos de outros cursos, não é confirmada por todos os sujeitos-participantes. Segue abaixo um excerto que assevera esta afirmação:

- [31] “(Os alunos do curso de Letras) se tratam de pequenos burgueses **incapazes de ingressar em cursos mais elitizados**, ou seja, um fracassado segundo suas próprias ideologias” (Cleber – Questionário e Entrevista).

Contudo, uma informante não compartilha a imagem discutida no parágrafo acima. Para ela, o curso de Letras é um bom curso. O excerto abaixo assevera esta afirmação:

- [32] “A imagem que tanto dos alunos que fazem o curso quanto a dos alunos de outros cursos é **excelente**. Sim, pois o curso é muito bom e tem um corpo docente de **excelente qualidade**” (Fabi – Questionário e Entrevista).

Em síntese, a imagem do curso de Letras compartilhada pelos sujeitos-participantes e por alunos de outros cursos é de um curso fraco, não muito bem reconhecido, cujos alunos não foram capazes de ingressar num curso mais “concorrido”, ou seja, com maior número de candidatos concorrendo a uma vaga. As variáveis relacionadas com as razões, expectativas e imagens dos sujeitos-participantes podem ser visualizadas no quadro abaixo.

Quadro 16: Razões, Expectativas e Imagens dos sujeitos participantes		
Razões	Fatores Pessoais	Gosto pela língua inglesa, portuguesa e/ou por suas respectivas literaturas. A utilidade do conhecimento dessa língua no mercado de trabalho. A vontade de ser professor
	Fatores que refletem a imagem do curso perante os alunos que ingressaram na universidade	O curso de Letras é visto como um curso fácil
Expectativas	Domínio da Língua Ter subsídios teóricos e prática para ensinar uma LE	
Imagens	Curso de Letras é um curso fácil, fraco, sem reconhecimento, cujos alunos não foram capazes de ingressar num curso mais “concorrido”.	

4.3 Crenças e os Aglomerados de Crenças dos alunos-professores e suas possíveis origens

Com a finalidade de apresentar e discutir as crenças e os aglomerados de crenças dos alunos-professores, agrupamo-los sob três grandes categorias⁵⁴: a) concepções de ensino/aprendizagem de uma LE; b) características do bom professor e do bom

⁵⁴ Conforme já apresentado e discutido no segundo capítulo desta dissertação, “Metodologia de Pesquisa”, o agrupamento das crenças e dos aglomerados de crenças se deu mediante análise minuciosa dos questionários, entrevistas semi-estruturadas e da gravação das aulas em áudio e vídeo.

aprendiz de línguas; c) crenças e possíveis aglomerados de crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE.

4.3.1 Concepções de ensino e aprendizagem de uma LE

Os dados sugeriram que a grande maioria dos sujeitos-participantes da pesquisa conceituam o ensino/aprendizagem de uma LE sob a perspectiva de uma abordagem tradicional (estruturalista) de ensino, ou seja, transmissão de conhecimento, uma visão bancária, conforme Freire (1970). Esta visão, segundo Freire (1970), se alicerça nos princípios de dominação, de domesticação e alienação transferidas do educador para o aluno através do conhecimento dado, imposto, alienado. De fato, nessa acepção, o conhecimento é algo que, por ser imposto pelo professor, passa a ser absorvido passivamente pelo aluno. Os excertos abaixo foram retirados dos questionários respondidos pelos alunos e realçam esta visão:

- [33] “(Ensinar uma LE) é **transmitir conhecimento** (...) para uma pessoa de outra origem e idioma distinto”. “(Aprender uma LE) é **tomar conhecimento** de uma língua fala em outro espaço geográfico” (Cléber - Questionário).
- [34] “(Ensinar uma LE) é **saber a estrutura** e a cultura desta língua, além de saber técnicas de ensino”. “(Aprender uma LE) é melhor numa cultura diferente da sua e isso é fascinante” (Darlene - Questionário)
- [35] “(Ensinar uma LE) é **transmitir conhecimentos** para os alunos”. “(Aprender uma LE) é **aprender falar e escrever corretamente e com facilidade**” (Fabi – Questionário)

Observa-se, pelas considerações acima que os alunos-professores revelam, em seu discurso, influências da experiência anterior de aprendizagem (cultura de aprender) com as quais tiveram contato com a língua inglesa na escola regular e/ou na escola de idiomas, em que, se respaldavam nos pressupostos da abordagem estrutural.

Somente dois participantes conceituam a linguagem dentro do processo de ensino/aprendizagem como um instrumento de comunicação e relaciona o mesmo com o conceito de ensino/aprendizado de elementos culturais, conforme pode ser observados nos excertos abaixo:

- [36] “(Ensinar uma LE) é estabelecer metas, objetivos a serem alcançados, metodologia a ser empregada”. “(Aprender uma LE) é conseguir **comunicar** se nesse novo idioma. Ter autonomia para falar e entender” (Gisele).
- [37] “Ensinar algo que não está em nossa cultura, ensinar uma diferente cultura em que se houve um certo empenho e interesse por parte do professor”. “Aprender uma diferente cultura, uma nova forma de expressar de fazer contato” (Tinti).

4.3.2 O que é ser um bom aprendiz de línguas⁵⁵?

Mediante a análise dos dados, foi possível elencar as seguintes características, que na perspectiva dos sujeitos-participantes da pesquisa, caracterizam o bom aprendiz de línguas. São elas: **o gosto, o interesse e a dedicação** no estudo da língua. Cada uma destas características serão exemplificadas a seguir com os excertos extraídos dos questionários e das entrevistas dos alunos-professores.

(a) **“Dedicação, interesse e esforço”**, são, na perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, variáveis caracterizadoras do bom aprendiz de línguas.

- [38] “O bom aprendiz é aquele aluno que se **dedica** pelo menos uma ou duas horas diárias no estudo da LE” (Fabi – Questionário).
- [39] Acho que principalmente **estudar bastante, estudar muito** assim... Uma, duas horas por dia, se puder, assistir filmes, ouvir músicas, eu acho que tudo isso ajuda muito (...) Principalmente filme, música, você ouvi bastante, prestar atenção na pronúncia. Tentar até traduzir e tal. Eu acho que isso ajuda muito (Fabi – Entrevista)
- [40] “O bom aprendiz da LE deve ser primeiramente **interessado** em aprender a língua e depois **dedicado** a ela, estudos contínuos é o item principal do bom aprendiz” (Darlene - Questionário).
- [41] “O bom aprendiz deve ter **interesse** e ser **dedicado**” (Darlene – Entrevista).
- [42] “Um bom aprendiz deve **dedicar** se, tentar ter contato com essa língua: ouvir musicas, ler artigos, livros” (Gisele - Questionário).
- [43] “O bom aprendiz é que se que se **dedica**, que busca meios para se ter contato com a língua” (Gisele – Entrevista).
- [44] “Bom aprendiz: Atento, **dedicado**, pontual, **interessado** e que esteja disposto a ter um estudo extra sala de aula, em casa” (Tinti - Questionário).
- [45] “Um aprendiz de língua eu acho que (...) depende do **interesse** da própria pessoa (..), de estar indo atrás, buscando não se restringir a aula ou ao livro utilizado em aula. (O bom aprendiz é) por exemplo... **esforçado e interessado**, é por aí?” (Tinti – Entrevista).
- [46] “É difícil definir, pois deve-se observar quais são os **interesses** dos aprendizes e verificar se os **interesses** correspondem às práticas adotadas por eles” (Cléber – Questionário).
- [47] “Ter **vontade de estudar** (...) ter **vontade de estudar** e ter **interesse** na língua” (Cléber – Entrevista).
- [48] “Um bom aprendiz de LE está sempre **buscando meios de utilizar a língua**, mesmo estando em um país onde não a utilize (Jéssica – Questionário)
- [49] “O bom aprendiz é aquele que **cria condições de utilizá-la**, mesmo vivendo num país onde não a utilize” (Jéssica – Entrevista).

⁵⁵ Quando utilizarmos os termos “bom aprendiz” e “bom professor”, estaremos fazendo referência ao sucesso ou insucesso do aluno ou do professor no processo de ensino/aprendizagem, sob a perspectiva dos sujeitos-participantes de nossa pesquisa. Não temos a intenção de rotulá-los.

(b) “**Gosto pela língua e força de vontade**”: Somente um dos informantes da pesquisa acredita que o “só o gosto pela língua” e a “força de vontade” são variáveis que caracterizam um bom aprendiz de língua. Os excertos abaixo, extraídos dos questionários e das entrevistas, confirmam esta premissa:

- [50] “Acho que só **gostar da língua basta**” (Chileno – Questionário).
- [51] Primeiro a **vontade**, né? Acho... meu pai começou a falar inglês com trinta anos, assim... Sei lá, ele correu bastante atrás, ele fala muito bem, eu acho. Se você não tem a **vontade**, se o seu pai te obriga a ir na escola de inglês você não aprende, se você está **gostando** assim, você aprende muito mais (...) A (força de) vontade seria uma das características do bom aprendiz. Generalizando é isso” (Chileno – Entrevista).

4.3.3 O que é ser um bom professor de línguas?

Ao analisar a caracterização que os alunos-professores fizeram do bom professor de línguas, as seguintes categorias foram mais recorrentes: boa proficiência na LE, capaz de utilizar uma boa metodologia e ministrar uma boa aula, aquele que se atualiza todo o tempo; capaz de utilizar estratégias adequadas para o ensino; adequa as suas aulas às reais necessidades do aluno; tem domínio da matéria e/ou da língua; motivação para ensinar; e promove a interação em sala de aula.

Os seguintes fragmentos, extraídos das entrevistas, sublimam tais categorias.

- [52] “(...) É aquele que **domina a matéria**, tem **domínio da língua** (...) e tem **motivação** para ensiná-la” (Cléber – Entrevista).
- [53] “E lógico, eu acho que a pronúncia interfere um pouco. Se a pessoa, não vai ter a **pronúncia perfeita**, nada mais. Mais se você perceber certos erros drásticos assim, você também fica um pouco com o pé atrás, então eu acho que todo um conjunto assim. É muito difícil até ser um bom... muito bom professor de língua inglesa, aqui no Brasil” (Tinti – Entrevista).
- [54] Não sei porque eu não sabia como funcionava uma aula de inglês até eu entrar na faculdade. Eu só tenho o padrão que eu vi aqui. Todos os professores **falam inglês a aula inteira**. Eu não sei se este é o melhor método. Você falar inglês a aula inteira numa classe de, numa classe que alunos de nível básico. Mas, por exemplo, uma classe. Por mim, o professor poderia falar o inglês na aula inteira não iria encanar. (...) Acho que **ele tem que se adaptar**. Acho que ele tem que se adaptar. Eu acho que o cara tem que saber a hora que ele tem que falar inglês, e ele tem que saber que para aluno de básico ele não vai poder falar inglês o tempo todo. O cara, os alunos não vão pegar tudo. Eu acho que, ele tem, tipo, mostrar outras maneiras de aprender fora lousa, gramática, e tal (Tinti – Entrevista).
- [55] “Aquele que **ministra uma boa aula**, que eu acho que consegue ao mesmo tempo ensinar e aprender porque isso é importante. Por que você ensina, mas você também aprende do aluno, acho que professor de inglês é aquele que sempre **procura estar atualizando**, né? O bom professor é aquele que consegue fazer com que o aluno aprenda, né? Como eu já disse o aluno só vai aprender a partir do momento que ele estiver empenhado, que ele estiver interessado” (Fabi - Entrevista).

- [56] “Para mim seria um professor **extrovertido**, que se adequa ao aluno assim seria o bom professor, mas ele tem que saber da matéria, né? (...) O bom professor tem **um domínio da língua** e tem um certo **carisma**. (...) Você tem que ter uma interação professor legal para conseguir aprender eu acho (Chileno – Entrevista).
- [57] “O bom professor de língua inglesa faz **leituras sobre teorias de ensino, frequênta cursos de atualização e participa de cursos de formação de professor**”(Darlene – Entrevista)
- [58] “É aquele que tem **domínio lingüístico, motivação** e promove **interação** entre os alunos” (Gisele – Entrevista).

Nota-se, pelas categorias acima listadas e pelos excertos apresentados, que há uma grande valorização ao domínio da língua (excertos 52 e 58), a pronúncia como um falante nativo (excertos 53 e 54), o uso de uma metodologia, que resultará, por sua vez, numa boa aula (excertos 55), interação e relacionamento com os alunos (excertos 56 e 58) e cursos de formação contínua (excertos 55 e 57).

Outros alunos que estavam inseridos na sala de aula onde foi realizada esta pesquisa asseveram as categorias apresentadas anteriormente:

- [59] “Acho que o professor que **fala bastante inglês na aula**, acho que isso é importante. Você aprender a escutar o inglês acho que, quando ele valoriza isto, quando ele se preocupa no aluno escutar, entendeu? A gente se prende muito a escrita, nos livros e tal. Então por aí a aula fica diferenciada. Quando ele é **dinâmico**, quando **ele faz com que o aluno produza**, o aluno não fique só escutando, sabe? Ele às vezes nem que o aluno fale errado, nem que ele, mas ele faz com que o aluno arrisca algumas coisas assim, sabe? Acho que também” (Sarasha – Entrevista).
- [60] “Um bom professor de língua. Eu tinha uma professora né, eu não sei ela era, eu acha ela boa. Entendeu? Ele dava aula quando eu era pequena. Foi assim a melhor que eu tive. Ela era espontânea assim, ela falava deixava a gente a vontade assim. Ela sempre mudava. **Fazia algumas atividades**. Hoje a gente vai ver no jardim, ver não sei o que, sabe. Criança gosta disto. Eu achava legal. As vezes você está, a vontade você acaba falando coisas que são interessantes, né. Você acaba se soltando. Eu gostava” (Miúcha - Entrevista).
- [61] “Até hoje eu só tive um professor bom de língua inglesa. Que a professora que estou tendo agora. (...) Que é, **está mostrando algumas coisas diferentes**, que eu não tinha antes. Então, eu acho que, um bom professor de língua inglesa é exatamente este que não é muito autoritário, só que também não é muito desleixado, e sabe fazer as coisas na hora certa (Zabele – Entrevista).
- [62] (O professor de língua inglesa) é aquele que leva em conta **a peculiaridade de cada aluno**, né (...) Eu acho que o professor tem que ver, especialmente nos curso de Letras que a sala de aula é bastante heterogênea (...) É preciso encontrar meio para estimular os alunos no processo de aprender uma LE (Olímpia – Entrevista).

Em síntese, as concepções de ensino/aprendizagem de LE são vistas sob a perspectiva de uma abordagem tradicional (estrutural), o bom aprendiz é visto como aquele que tem gosto e interesse na língua, que se dedica ao estudo da mesma, que se esforça para aprendê-la e o bom professor é visto como aquele que tem uma boa proficiência na LE, capaz de utilizar uma boa metodologia e ministrar uma boa aula, atualiza-se todo o tempo, é capaz de utilizar estratégias adequadas para o ensino e adequa as suas aulas às reais necessidades do aluno; tem domínio da matéria e/ou da língua; possui motivação para ensinar, promovendo a interação em sala de aula. Estas variáveis podem ser visualizadas no quadro abaixo.

Quadro 17: Concepções de ensino/aprendizagem de LE e as características do bom aprendiz e do bom professor de línguas (Inglês)	
Ensino/Aprendizagem de LE	As concepções de ensino/aprendizagem de LE são vistas sob a perspectiva de uma abordagem tradicional (estrutural).
Características de um bom aprendiz	Gosto e interesse pela língua Dedicação e esforço diligente para aprendê-la
Características de um bom professor	Boa proficiência na LE Capaz de utilizar uma boa metodologia e ministrar uma boa aula Atualiza todo o tempo É capaz de utilizar estratégias adequadas para o ensino e adequa as suas aulas às reais necessidades do aluno Tem domínio da matéria e/ou da língua. Motivação para ensinar Promove a interação em sala de aula

4.3.4 Crenças e aglomerados de crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE.

Nesta subseção apresentaremos as crenças e os aglomerados de crenças e as suas possíveis origens entre os sujeitos que constituíram o universo de nossa pesquisa. Para tal intento, utilizamos os seguintes instrumentos: questionários, entrevistas semi-estruturadas e gravação das aulas em áudio e vídeo. Primeiramente, apresentaremos e discutiremos as crenças e os aglomerados de crenças relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Logo a seguir, apresentaremos um quadro com as crenças e os aglomerados de crenças detectados e os recorrentes entre os sujeitos que constituíram o universo da pesquisa e as suas respectivas origens.

4.3.4.1 Crenças sobre o ensino de LE

Ficou evidenciado na análise dos dados, que os alunos-professores participantes desta pesquisa possuem as seguintes crenças e seus possíveis aglomerados: 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 uma LE (Inglês) na escola pública; d) Aprende-se somente o básico na escola pública; e) quanto mais cedo se iniciar o processo de ensino/aprendizagem de uma LE melhor; f) Para aprender uma LE, é preciso falar o tempo todo; g) O aprendizado de uma LE depende do aprendiz; h) É possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço; i) Não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês; j) A língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa; k) A aprendizagem de uma língua depende mais do(a) professor(a) do que do(a) aluno(a).

4.3.4.1.1 Ensinar uma LE é ter conhecimento da sua estrutura e das regras gramaticais

Para que um professor ensine uma LE é preciso, segundo dois informantes, que o mesmo domine a estrutura e as regras gramaticais, conforme pode ser observado no excerto abaixo.

[63] “Para se ensinar uma LE é preciso que ter o professor tenha um **conhecimento total da língua**” (Cléber – Entrevista)

[64] “Aprender uma LE envolve **conhecimento profundo da gramática da língua**” (Fabi – Entrevista).

Vale salientar que esta crença, embora não tenha sido nomeada de forma clara, apareceram também na análise da micro-aulas dos sujeitos-participantes de nossa pesquisa. Se ensinar uma LE está relacionado com o saber a estrutura da língua em questão, acreditamos que o aprender esta LE está também inter-relacionado. Pois, conforme assevera Barcelos (1999:166), esta visão de aprender e ensinar uma LE está relacionada com uma visão multifacetada da língua, “composta de partes que formam um enorme quebra-cabeça o qual eles querem dominar por completo”. É digno de nota que, “essa visão é o reflexo de um tipo de ensino que privilegia apenas a gramática e o léxico da língua isolados de um contexto de comunicação social” (Barcelos, 1999:166). O desenho abaixo ilustra esta premissa.

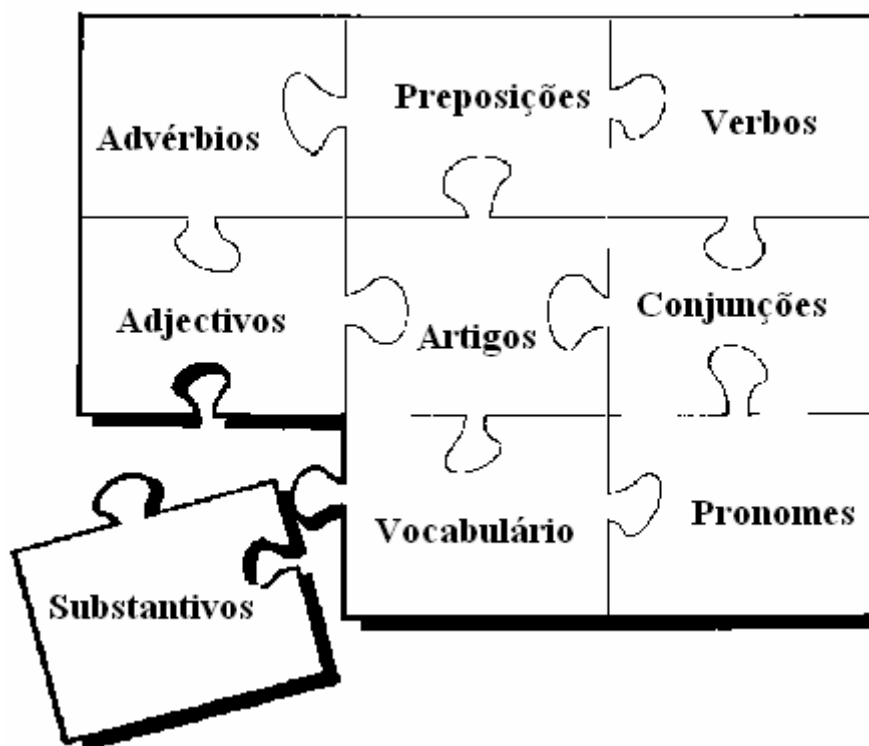


Figura 7: Língua como um grande quebra-cabeça.

“A crença na aprendizagem de línguas como aquisição de gramática”, conforme bem destacado por Barcelos (1999:166), “leva os alunos a uma espécie de preconceito lingüístico”. Frases comuns como “a gente não sabe nem português quanto mais inglês”, “não sei nem verbo em português”⁵⁶, podem ser utilizadas como justificativa para as dificuldades sentidas em relação aos estudos dos aspectos gramaticais da língua alvo (cf. Barcelos, 1999).

4.3.4.1.2 Para se aprender inglês na sua totalidade, é preciso viver no país onde se fala essa língua

Esta é uma das crenças mais comuns, levantadas por vários estudiosos da Lingüística Aplicada (Viana, 1993; Barcelos, 1995; Carvalho, 2000; Batista, 2003; Silva, 2003), em que para se aprender realmente uma LE é preciso viver no país onde se fala esta língua. Esta também é uma das crenças dos alunos-professores que fizeram

⁵⁶ Para obter maiores informações sobre esta crença, veja Moita Lopes (1996:63-80), no capítulo intitulado “Eles não aprendem português quanto mais inglês. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública”.

parte de nosso estudo. Quatro dos sete informantes acreditam nisto. Os excertos abaixo asseveram esta premissa.

- [65] “Para se aprender inglês na sua totalidade é preciso **viver no país onde se fala essa língua**” (Cléber Questionário).
- [66] “Para aprender bem um LE, é precisa que a pessoa **viva onde se fala esta língua**” (Cléber – Entrevista)
- [67] “**No exterior**, a pessoa aprende bem mais rápido uma LE” (Fabi – Questionário)
- [68] “Para aprender uma LE é preciso que a pessoa **viva no país onde se fala esta língua**” (Fabi – Entrevista)
- [69] “Para se aprender inglês na sua totalidade é preciso **viver no país onde se fala essa língua**” (Jéssica – Questionário)
- [70] “Eu acho que tem uma facilidade bem maior de quem está **lá** aprender mais rápido. Por que **aqui**, queira ou não queira os professores que a gente tem não são falantes nativos, né. E lá eu acho que, às vezes você é forçado a aprender o inglês para se comunicar mesmo, aqui não” (Jéssica – Entrevista).
- [71] “Para se aprender inglês na sua totalidade é preciso **viver no país onde se fala essa língua**” (Tinti – Questionário).
- [72] “(...) Eu acho que, se você tiver contato, se você for **até o país**, eu acho que seis meses dá. Agora, no caso, acho que entre um ano, um ano e meio dá para começar a falar assim (aqui)” (Tinti – Entrevista).

Para esses alunos, a aprendizagem “*lá*” (no exterior) é ideal para se aprender totalmente a língua, inclusive o “sotaque”, enquanto que “*aqui*” (no Brasil), aprende-se o “básico” e não a “fluência”. O quadro extraído de Barcelos (1995:102), os mostra um resumo desse “sistema de compensações criados pelos alunos de acordo com suas crenças e os pressupostos culturais advindos delas”.

Quadro 18: Pressupostos culturais da crença na aprendizagem de línguas (Fonte: Barcelos, 1995:102)	
Quando se diz...	... o pressuposto cultural é...
a.) “ <i>lá</i> se aperfeiçoa e a entonação fica mais natural”	<i>aqui</i> não se aperfeiçoa e não se consegue ter uma entonação natural.
b.) “ <i>lá</i> ” se aprende sotaque”	<i>aqui</i> se aprende o resto, ou tudo, menos o sotaque.
c.) “ <i>lá</i> se melhora a base”	<i>aqui</i> se adquire a base, mas não muito bem. Aprende-se o mínimo.
d.) “se me jogarem <i>lá</i> no exterior eu sei me virar”	<i>aqui</i> eu não sei.
e.) “posso usar o que eu já sei <i>lá fora</i> ”	<i>aqui</i> eu não uso.

Interligadas a essa crença, há, em nosso ver, outras crenças, fenômeno denominado neste estudo como “aglomerado de crenças”. Dentre elas estão as relacionadas com a ineficiência que muitos apontam para o ensino de línguas no Brasil, ou seja, prevalece a crença que “aqui” só se aprende o “básico”, o “mínimo” necessário, a “base”, enquanto que no exterior o aluno irá “soltar a língua”, terá fluência. Acreditamos que a gênese desta crença é o fato de que o ensino de línguas no país se molda em preceitos da abordagem tradicional, em que se prioriza a gramática tradicional em detrimento da comunicação (Barcelos, 1995:103).

Segundo Barcelos (1995:100), “a imagem que esses informantes têm do exterior é a de um lugar idealizado, em que se oferece uma aprendizagem sem problemas e sem riscos”, pois segundo a autora a exposição a língua parece ser uma variável suficientemente potente para que a aprendizagem aconteça. Esta crença, de que o lugar para se aprender línguas é o país falante da língua-alvo, pode ter como base três aspectos:

a) Conselhos dos próprios professores de línguas, pois eles mesmos, muitas vezes são classificados pelos colegas como os que “já foram lá” ou os que “ainda não foram para lá”. Sem falar nos cursos de línguas que dão como única informação a respeito da formação acadêmica de seus professores o fato de que “estiveram no exterior” (cf. Barcelos, 1995:100).

b) Os constantes anúncios na mídia propagam uma idéia de aprendizagem sem esforços e problemas no país da língua alvo. Anúncios do tipo: “Fale Inglês rápido... e veja a sua carreira decolar”, “Fale inglês em 1 mês” “Invista 15 dias e tenha como retorno uma segunda língua” “Aprenda em um mês no exterior o que você demora um ano para aprender no Brasil”, “Mergulhe no Idioma”⁵⁷ reforçam nos alunos a crença de que é possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço. Além disso, as escolas de idiomas raramente dão importância à qualificação do professor de inglês (cf. Silva, 1999; Teixeira da Silva, 2000).

Tanto a constatação de Silva (1999) como a afirmação de Celani (2001) sobre a “invasão” de profissionais de outras áreas no ensino de inglês podem ser observadas em anúncios de empregos de vários jornais. Neles, podemos perceber que são bem variados os pré-requisitos como, por exemplo, ser nativo, ter fluência no idioma, ter vivência no

⁵⁷ Anúncios deste tipo abundam em “jornais e revistas, incentivando incautos a aderirem a este ou àquele método miraculoso” (Teixeira da Silva, 2000:73).

exterior (na maioria das vezes sem especificação do tipo de experiência: lazer ou estudo), possuir certificado internacional, ter experiência, ser dinâmico e ser graduando ou graduado em Letras.

c) “pode ser um reflexo da experiência anterior de aprendizagem de línguas desses alunos, que privilegia a gramática e o ensino de estruturas da língua em detrimento da comunicação” (Barcelos, 1995:103).

4.3.4.1.3 É muito difícil aprender uma LE (Inglês) na escola pública

Os dados nos mostram que a grande maioria dos alunos-professores acreditam que é muito difícil aprender uma LE (Inglês) na escola pública, conforme já detectado em estudos anteriores (Félix, 1998; Rolim, 1998; Silva, N. 2003). Somente dois informantes não compartilham desta crença: um informante não tem uma opinião formada sobre esta questão, e o outro, acredita que é possível aprender uma LE (Inglês) na escola pública devido à sua experiência anterior de sucesso na mesma. Os excertos abaixo, extraídos dos questionários, realçam estas premissas.

- [73] “Como aluna de escola pública comecei as aulas com grandes expectativas de que o curso trouxesse uma melhora do conhecimento de inglês que já vinha tendo fora dali. Infelizmente, minhas expectativas não foram correspondidas (...) O ensino (na escola pública) foi totalmente **ineficiente**. (Jéssica – Questionário).
- [74] “Na escola (pública) não havia **nada de interessante**” (Cléber – Questionário).
- [75] “**Não considero a minha aprendizagem na escola pública eficiente**, pois não aprendi a pronúncia, o que atualmente faz muita falta para o entendimento da língua” (Fabi – Questionário).
- [76] “Esperava aprender o idioma não sabia que seria essa **enrolação** as aulas acredito que os alunos ou pensam que vão ter que aprender , ou será essa enganação que acontece também nas outras disciplinas (...) Eu esperava aprender o idioma não sabia que seria essa enrolação as aulas, a final na minha época que comecei a ter inglês na 7ª Série até o 2ª ano do colegial, eram três anos daria para ter aprendido alguma coisa, mas essas aulas eram só para ficar conversando, nada de empenho do professor, quando tive no ensino médio uma professora em que a escola pressionava para que ela se empenhasse, ela tinha um projeto, e metodologia legal, mas não acreditava que a gente pudesse aprender ali nas duas aulas semanais , então só enrolava o tempo todo” (Gisele – Questionário).
- [77] “Caso haja alguma expectativa não sei qual é, mas com certeza espera falar um pouco da língua (...) **A escola pública não me ajudou a aprender inglês**. O que me ajudou mesmo foi o curso paralelo realizado em escola de Idiomas” (Tinti – Questionário).
- [78] “A minha aprendizagem na escola pública foi **eficiente** na medida em que me instigou uma vontade de aprender mais e desvendar o mistério da língua” (Darlene – Questionário).

Na perspectiva dos sujeitos que fizeram parte do universo da pesquisa, dois fatores contribuíram para a legitimação desta crença. São eles: a falta de competência lingüístico-comunicativa e falta de motivação e interesse⁵⁸ tanto por parte do professor quanto do aluno, conforme pode ser observado nos excertos abaixo.

[79] “A professora além de não possuir **conhecimento suficiente para nos ensinar**, também não tinha **vontade de dar aulas**” (Jéssica – Questionário).

[80] “A aprendizagem de LE (Inglês) na escola pública **não foi eficiente** pois não havia **interesse** de minha parte, e dos outros **alunos e professores** (Cléber – Questionário).

[81] “**Não considero a minha aprendizagem na escola pública eficiente**, pois não aprendi a pronúncia, o que atualmente faz muita falta para o entendimento da língua” (Fabi – Questionário).

Outra variável que nos chamou a atenção na análise dos dados foi a ênfase dada à pronúncia, ao “falar” a LE, conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

[82] “Não considero a minha aprendizagem na escola pública eficiente, pois não **aprendi a pronúncia**, o que atualmente faz muita falta para o entendimento da língua” (Fabi – Questionário).

[83] “Caso haja alguma expectativa não sei qual é, mas com certeza espera **falar um pouco da língua**” (Tinti – Questionário).

Os comentários de “Fabi” e “Tinti” trazem implícita a crença de que para aprender LE é preciso enfatizar a habilidade oral da língua. Segundo esses informantes, na escola pública não tem sido possível focalizar essa habilidade devido a uma gama de variáveis, dentre elas, o grande número de alunos por sala. A gênese desta crença de que a habilidade oral de uma LE é a mais importante e, portanto, a mais almejada, deve-se ao fato de grande parte das escolas de línguas faz propaganda enganosa prometendo fazer o aluno “falar” em tempo exíguo. Essa crença pode ter um efeito negativo concerne ao processo de ensino/aprendizagem de uma LE, pois têm frustrado muitos alunos e professores, que após muitos anos de estudo não se consideram fluentes na língua-avo (Rolim, 1998).

Havia no questionário utilizado nesta pesquisa uma pergunta⁵⁹ que permitia ao aluno fazer uma comparação do seu processo de ensino/aprendizagem na escola pública e na escola de idiomas, caso tivesse tido experiências de aprendizagens nessas escolas. Dentre os setes informantes, quatro tiveram experiências tanto na escola pública quanto

⁵⁸ Se o leitor desejar obter maiores informações sobre as competências desejáveis e factíveis do professor de LE e a motivação veja os seguintes estudos: competências (Almeida Filho, 1993, 1999; Alvarenga, 1999; Basso, 2001; Bandeira, 2003; Garbuio Castelo Branco, 2005) e motivação (Carrol, 1962; Yorkey, 1970; Gardner e Lambert, 1972; Santos, 2003; dentre outros).

⁵⁹ Veja a seguinte pergunta no questionário que se encontra o apêndice 9: “Se você estudou em escolas de idiomas também, de qual você gostou mais? Por quê?”.

na escola de idiomas. Veja os excertos abaixo que apresentam as crenças deles referentes à escola pública e às escola de idiomas.

- [84] “Estudei no YYY e no CCC. Gostei mais do **método** do YYY, por dar maior liberdade aos professores de preparem suas aulas” (Jéssica – Questionário).
- [85] “**Prefiro a escola de idiomas** do que a escola pública” (Fabi – Questionário).
- [86] “(Prefiro) a escola de idiomas, porque é mais **dinâmica e completa no sentido de material didático e cultura**” (Darlene – Questionário)
- [87] “(Prefiro) a escola de idiomas devido ao **conteúdo e ao professor**” (Tinti – Questionário)

Analisando estes excertos, observamos uma descrença no ensino/aprendizagem de LE (Inglês) na escola pública. A nosso ver, vários fatores têm contribuído para isto: falta de motivação tanto por parte do professor quanto por parte do aluno, ausência de infra-estrutura adequada e um grande número de alunos em sala de aula. Ao valorizar o ensino de línguas na escola de idiomas, os sujeitos-participantes da nossa pesquisa parecem endossar a crença de que o conhecimento de LEs é importante somente para a classe média que tem recursos financeiros para freqüentar estes cursos de línguas (cf. Moita Lopes, 1996:129).

A crença de que a escola de idiomas é o lugar ideal para a aprendizagem de LE também foi observada por Barcelos (1995), conforme apresentado e discutido no terceiro capítulo desta dissertação. Segundo a cultura de aprender dos alunos-participantes desta pesquisa, a responsabilidade pela aprendizagem está em algo externo a eles: “a eficácia do método e dos professores”; intensidade do ensino; “aprendizagem como recebimento de conhecimentos transmitidos; e aprendizagem sem esforço” (Barcelos, 1995: 78). Para esses alunos potencialmente professores no futuro, estes aspectos são encontrados nas escolas de idiomas, não na escola pública.

Contudo, para os sujeitos-participantes de nossa pesquisa, a aprendizagem de uma LE na escola de idiomas é melhor devido à eficácia do método, do material didático e dos professores, conforme pode ser observado nos excertos 84, 85 e 87 respectivamente. Cada uma dessas variáveis será apresentada e discutida nos parágrafos abaixo.

Os alunos, sujeitos de nossa pesquisa, acreditam que o ensino de LE (Inglês) na escola de línguas é melhor devido ao método e ao material didático utilizado. Acreditamos que isso aconteça devido a duas razões: a) grande parte dos professores da escola pública não tem uma sólida formação em Lingüística Aplicada, o que implicaria

o conhecimento dos métodos e das abordagens contemporâneas no ensino de línguas; b) Grande parte das nossas instituições públicas de ensino não possui um conteúdo programático para cada ano e material didático para LE (Inglês). Sendo assim, fica a critério de cada professor decidir que conteúdo será trabalhado nas séries e que livro será adotado.

Outro fator mencionado pelos sujeitos-participantes que gostaríamos de discutir agora é o perfil do professor das escolas de idiomas e da escola pública, conforme pode ser observado nos questionários e nas entrevistas. Vale mencionar que esses perfis são totalmente dicotômicos. O professor de LE (Inglês) da escola de idiomas, na perspectiva dos sujeitos-participantes da pesquisa, fala inglês fluentemente e tem uma boa formação profissional, enquanto que o professor de LE (Inglês) na escola pública não sabe falar ou escrever em inglês, além de não possuir, na maioria das vezes, uma sólida formação em Linguística Aplicada. Essa percepção coincide com os próprios professores de escolas públicas, conforme aponta a pesquisa de Almeida Filho (1992).

A formação de professores de LE nos cursos de Letras, conforme atestado por Barcelos, Batista & Andrade (2004c:13), “não está atendendo as exigências do mercado, que busca profissionais qualificados e que venham atuar, futuramente, de forma satisfatória no ensino de línguas”. Moraes e Amarante (1989), haviam antes asseverado no seu artigo o perfil do profissional de línguas esperado pelo mercado de trabalho envolve três aspectos: a) competência lingüístico-comunicativa; b) desempenho didático e pedagógico; e c) competência ou desempenho interpessoal, que envolve, “criatividade, dinâmica, perspicácia e paciência” (Barcelos, Andrade & Batista, 2004c:13)

Conforme podemos observar na nossa própria realidade pedagógica e que é realçado nos estudos realizados na Linguística Aplicada (Moraes e Amarante, 1989; Almeida Filho et. al., 1991; Santos, 1993; Almeida Filho, 2000; Vieira-Abrahão, 2000; Paiva, 2000; dentre outros), a grande maioria dos alunos dos cursos de Letras não se encaixa no perfil almejado pelo mercado de trabalho, onde prioriza-se o desenvolvimento lingüístico-comunicativo e profissional. Contudo, a instituição onde realizamos a pesquisa se encaixa, na nossa acepção, perfeitamente nos moldes idealizados nos cursos de Letras, pois, conforme apresentado e discutido no segundo capítulo desta dissertação, o curso de Letras nesta instituição visa formar um profissional crítico-reflexivo (cf. Abreu-e-Lima e Margonari, 2002). E isto possível pois

o curso prioriza que o seu aluno adquira, de forma paralela, o conhecimento lingüístico-comunicativo e a capacidade crítica para desempenhar a função de professor-educador.

4.3.4.1.4 Quanto mais cedo se iniciar o processo de ensino/aprendizagem de uma LE melhor

Para a grande maioria dos sujeitos-participantes da pesquisa “quanto mais cedo se iniciar o processo de ensino/aprendizagem de uma LE (Inglês) melhor”. Vale salientar que esta crença já foi detectada em estudos anteriores (Lanzoni, 1998; Carvalho, 2000; Mastrella, 2002; dentre outros) e pode ser observada nos excertos extraídos dos questionários e entrevistas dos sujeitos-participantes de nossa pesquisa.

- [88] “**Crianças aprendem uma LE com mais facilidade** do que **adultos**” (Chileno – Questionário).
- [89] “Eu agradeço meus pais **por ter me colocado cedo**, fico **bem mais fácil para mim(...)** A pessoa que começa mais tarde tem mais dificuldade, né, porque ela está tão acostumada com a língua nativa já, que ela tem dificuldade em quebrar os padrões e aprender novos” (Chileno – Entrevista).
- [90] “**Crianças aprendem uma LE com mais facilidade** do que **adultos**” (Cleber – Questionário).
- [91] “As crianças tem mais **facilidade** pra aprender línguas do que adultos...” (Cleber - Entrevista).
- [92] “**Crianças aprendem uma LE com mais facilidade** do que **adultos**” (Darlene – Questionário).
- [93] “**As crianças aprendem uma LE com mais facilidade** do que **adultos...**” (Darlene - Entrevista).
- [94] “**Crianças aprendem uma LE com mais facilidade** do que **adultos**” (Fabi – Questionário).
- [95] “Eu acho que eu deveria ter começado **antes** (o processo de aprendizagem de LE) (...) Principalmente pronúncia, né. **Quanto mais cedo, mais...** mais cedo a criança começa a aprender inglês, mais fácil ela consegue aprender é claro (...) (Se tivesse aprendido antes) Seria bem melhor. Seria **bem** mais fácil. Principalmente na **pronúncia**” (Fabi – Entrevista).
- [96] “**Crianças aprendem uma LE com mais facilidade** do que **adultos**” (Jéssica – Questionário).
- [97] “Eu comecei a aprender inglês com dezesseis anos (...) **Eu acho que foi muito tarde.** (Se eu tivesse começado antes) eu acho que eu teria menos dificuldade do que eu tenho agora” (Jéssica – Entrevista).
- [98] “**Crianças aprendem uma LE com mais facilidade** do que **adultos**” (Tinti – Questionário).
- [99] “Então na verdade eu estudei num colégio internacional no pré, primeiro e segunda série, e tinha já inglês lá, certo. Eu fui meio que alfabetizado em espanhol e inglês, né. Voltei para cá com nove anos, entrei numa escola de idiomas. Fiquei até os dezoito anos, nessa escola de idiomas. Depois, com 20/21/22 anos eu perdi um pouco o contato. Então me fez perder muito assim, vocabulário, muita coisa. Fiquei muito defasado mesmo, nesses dois três anos que eu

fiquei parado (...) Acho que foi uma **boa idade sim** (...) Foi muito bom, porque uma fase de aprendizagem, muito da parte da escrita, porque eu estava sendo alfabetizado naquela época, junto, e você está aprendendo a escrever em um outro idioma junto acho que ficou mais fácil...” (Tinti – Entrevista)

É muito comum os pais perguntarem para os respectivos professores de línguas de seus filhos (neste caso, inglês) com que idade eles devem colocar seus filhos para aprender línguas, e, invariavelmente recebem como resposta: “Quanto mais cedo melhor”. Utilizam como premissas para justificar essa crença a asserção de que a criança tem mais facilidade para aprender línguas, é mais espontânea e desinibida do que o adulto, cujas cobranças e obrigações aumentam o grau de ansiedade e inibição dificultando-lhe o processo de aprendizagem.

A mídia e os cursos de inglês, por sua vez, reforçam a imagem de que, na era da globalização, é preciso ter a “língua afiada”⁶⁰, para se inserir com sucesso no mercado de trabalho cujas empresas exigem cada vez mais maior domínio de inglês dos candidatos ao trabalho. Tal pressão leva os pais, preocupados e desejosos de um futuro melhor para seus filhos, a decretar que “o mais cedo” significa aulas de inglês para bebês de 01 ano e 10 meses⁶¹.

Mas a questão da idade é um importante tema na literatura de Lingüística Aplicada, mais especificamente na Aquisição de L2 e LE, não só do ponto de vista teórico, questionando se a faculdade inata da linguagem continua a funcionar após o período crítico⁶², como também por razões práticas, ou seja, professores querem saber qual é a melhor idade para se começar a aprender uma outra língua na escola. Este assunto é um tema até mesmo polêmico entre pesquisadores consagrados da Lingüística Aplicada.

A controvérsia na literatura assume três direções. Primeiro, existem aqueles estudiosos que argumentam que a aquisição de L2 obedece aos mesmos processos e mecanismos, independente de o aprendiz ser criança ou adulto, ambos podem ser bem-sucedidos (Freeman e Long, 1991; Flege, 1987; Genesee, 1988, Snow, 1983, citados em Assis-Peterson e Gonçalves, 2001). Outros acham que os dados não são tão claros e que adultos estão em desvantagem somente em algumas áreas em relação à criança,

⁶⁰ Este foi o título de uma reportagem publicada na Revista Veja (02/05/01) em que demonstra que as grandes empresas tem exigido teste de domínio de inglês (Toeic – “Test of English for International Communication”) dos seus respectivos funcionários.

⁶¹ Conforme o texto “Inglês vem de berço” publicado na Revista Veja (25/04/01).

⁶² A teoria do “período crítico” (*critical period*) leva em consideração a noção popular de que os indivíduos mais jovens têm melhores chances de ser bem-sucedidos na aquisição de L2.

especialmente na área da fonologia (Hatch, 1983; McLaughlin, 1984, conforme discutido em Assis-Peterson e Gonçalves, 2001). Outros ainda acreditam que aprendizes mais jovens levam realmente vantagem em relação à pronúncia, totalmente livre de sotaque (Harley, 1986; Krashen, Long e Scarcella, 1979; Patkowski, 1990; Scovel, 1981 In: Assis-Peterson e Gonçalves, 2001).

Em geral, pode-se dizer que os argumentos acerca da correlação idade e aquisição parecem contraditórios. Enquanto alguns estudos indicam a maior potencialidade da criança, outros indicam a do adulto. Entretanto, tais discrepâncias podem advir da dificuldade de comparar resultados de estudos que usam métodos tão diferentes. Acreditamos que não é somente o fator idade que influencia na aprendizagem de uma LE, antes, a quantidade, qualidade e o tipo de exposição que a pessoa terá na LE.

4.3.4.1.5 Para aprender uma LE, é preciso falar o tempo todo

Uma informante acredita que, para aprender uma LE, é preciso que o professor fale o tempo todo na língua-alvo. Esta crença pode ser observada nos seguintes excertos:

[100] “Para se aprender inglês, é preciso que se **fale inglês o tempo todo em sala de aula**” (Fabi – Questionário).

[101] “Ah! Eu acho que durante as aulas a professora **fala muito inglês**, né. Ela... **as aulas são todas em inglês**, né. Eu acho que **facilita** muito principalmente na **pronúncia**. Eu acho que a gente aprende mais” (Fabi – Entrevista).

Além disso, quando questionada sobre o que é aprender uma LE e o que as pessoas devem fazer para aprender línguas, esta informante define estas variáveis da seguinte forma.

[102] “Aprender uma LE é **aprender falar** e escrever **corretamente** e com **facilidade**” (Fabi – Questionário)

[103] “(As pessoas para aprender devem) estudar, **praticá-la oralmente**, tentar compreender os textos vistos e estudados em sala de aula, assistir filmes, ouvir músicas, etc” (Fabi – Entrevista).

Para esta informante, o insumo, ou seja, a exposição à língua e o uso da mesma em sala de aula é uma condição muito importante no que concerne o aprendizado dessa língua-alvo.

4.3.4.1.6 O aprendizado de uma LE depende do aprendiz

Esta crença já foi apontada no estudo de Vieira-Abrahão (2004) e pode ser observada no seguinte excerto de dados de nossa pesquisa.

[104] “O aprendizado de uma LE depende exclusivamente do aprendiz “ (Fabi – Entrevista)

Vale ressaltar que categorizamos esta crença, pois a inferimos mediante a análise das micro-aulas. É interessante observar que esse aluno-professor revela em seu discurso uma postura contemporânea no ensino e na aprendizagem de línguas, em que o professor é o “mediador” e o “aprendiz” é o grande responsável, o que vem a contrastar com as suas reais concepções de ensinar e aprender uma LE apresentadas nas subseções anteriores. Podemos atribuir este fato à influência das aulas de língua inglesa na universidade que são orientadas pelos paradigmas da Abordagem Comunicativa.

4.3.4.1.7 É possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço

Esta crença, já elencada e discutida em estudos anteriores (Parigi, 1978; Silva, I., 2000; dentre outros), é asseverada nos seguintes excertos:

[105] “É possível aprender uma língua em **pouco tempo e com pouco esforço** “ (Cleber – Questionário)

[106] “Acredito que é possível aprender uma LE em **pouco tempo e com pouco esforço**” (Chileno – Questionário)

Para alguns sujeitos-participantes de nossa pesquisa “é possível aprender uma LE em pouco tempo e com pouco esforço”. Eles descobrem que aprender uma LE requer muito mais esforço do que eles imaginavam, muito mais persistência do que estão dispostos a dedicar. Acreditamos que esta crença tem as suas raízes nas propagandas dos cursos de idiomas veiculadas pela mídia, que garantem a aprendizagem de uma LE em pouco tempo e com quase nenhum esforço (Parigi, 1978; Silva, 2000).

4.3.4.1.8 Não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês

Três dos sete sujeitos-participantes da pesquisa acreditam que “não se deve usar português em sala de aula, se o aluno realmente quer aprender inglês”, como pode ser observado nos seguintes excertos.

Para isto, é preciso que o professor de língua privilegie o uso da mesma em suas aulas. Vale salientar que esta crença já foi levantada por alguns estudiosos da Linguística Aplicada (Mastrella, 2002). Os excertos abaixo retratam esta crença:

[107] “**Não se deve usar português** em sala de aula, se você quer aprender inglês (Fabi – Questionário).

[108] “Se você quer aprender inglês, é preciso que **fale esta língua o tempo todo** (Fabi – Entrevista).

[109] “**Não se deve usar português** em sala de aula, se você quer aprender inglês (Cleber – Questionário).

[110] “(Para aprender uma LE) é preciso que o professor **fale inglês o tempo todo**” (Cleber – Entrevista).

[111] “**Não se deve usar português** em sala de aula, se você quer aprender inglês (Darlene – Questionário).

[112] “Acredito que para se aprender inglês, **não se deve usar português**” (Darlene – Entrevista).

Mediante a análise destes excertos inferimos que, para se aprender inglês é preciso que o professor privilegie o uso desta língua em suas aulas. Esses alunos acreditam que falar português em sala de aula não contribuirá para o processo de aprendizagem de uma LE (neste caso, o inglês). Acreditamos que esta crença teve como mola propulsora a prática pedagógica da professora participante da pesquisa. Durante o período em que estivemos em sala de aula, percebemos que a professora priorizava o uso da língua-alvo, embora não impedisse que os alunos fizessem uso da língua portuguesa. Os alunos, por sua vez, na maioria da vezes, usavam a língua materna, o que acontecia nas aulas quando não conseguiam fazer isso em inglês. Mas, nas micro-aulas, os alunos pelos quais inferimos esta crença fizeram uso somente da língua-alvo, mostrando-nos que eles realmente acreditam que “não se deve usar português, se você quer aprender inglês”.

4.3.4.1.9 A língua inglesa é mais fácil (de se aprender) do que a língua portuguesa;

Esta crença já foi detectada e discutida no estudo de Viana (1993). Para dois sujeitos-participantes de nossa pesquisa “a língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa”. É possível observar essas crenças nos excertos abaixo:

[113] “A língua inglesa é **mais fácil** do que a língua portuguesa” (Chileno – Entrevista)

[114] “A língua inglesa é **mais fácil** do que a língua portuguesa” (Gisele – Entrevista)

[115] “A língua inglesa é **mais fácil** do que a língua portuguesa” (Darlene – Entrevista)

No que concerne esta crença, poderemos destacar duas variáveis: uma, relacionada com a dificuldade de categorizar uma língua como mais fácil ou mais difícil. Outra, pela qual deveríamos analisar os fatores que estão intrinsecamente relacionados com a mesma e que, por sua vez, contribuem de alguma forma para a sua

legitimação. A nosso ver, o que tem contribuído para a legitimação desta crença é o ensino vigente de língua estrangeira e materna na maioria das escolas regulares, em que se prioriza o domínio de estruturas gramaticais, enfocando em todas as séries do Ensino Fundamental o verbo “To Be” e muitas vezes avançando pelo ensino médio. Por conseguinte, os comentários típicos de professores de inglês (“Inglês é fácil; É mais fácil do a língua portuguesa”, etc.), para estimular o aprendizado desta língua, acabam perpetuando esta crença.

4.3.4.1.10 A aprendizagem de uma língua depende mais do(a) professor(a) do que do(a) aluno(a)

Dois sujeitos-participantes de nossa pesquisa acreditam que a aprendizagem de uma LE depende mais do professor do que do aluno. Vale salientar que esta crença já foi elicitada em estudos anteriores (Carmagnani, 1993; Barcelos, 1995; André, 1998; Félix, 1998; Rolim, 1998; Teixeira da Silva, 2000; Silva, L. 2001; Batista, 2003) e pode ser observada nos seguintes excertos:

[116] “Para se aprender uma LE, é preciso que se **tenha um bom professor** (Chileno – Questionário).

[117] “A aprendizagem de uma LE (neste caso, inglês) **depende mais do(a) professor(a) do que do(a) aluno(a)** (Gisele).

De acordo com estes excertos, a crença manifestada pelos alunos refere-se “à responsabilidade do professor pela aprendizagem deles”. Para os alunos, aprender uma LE equivale a ser (bem) ensinado. O professor “deve incentivar, fazer o aluno se interessar pela matéria, gostar (dela)” (Barcelos, 1999:167-168). O papel do aluno é corresponder a isso. O professor deve ficar atento às necessidades dos alunos, caso contrário, os alunos não irão aprender. “A crença comum e implícita” é a seguinte: “o professor deve dar o máximo para o aluno produzir o mínimo” (Barcelos, 1995:93). O fazer do aluno passa a ser condicionado a uma maior “pressão” do professor. Assim, se o professor força, o aluno aprende inglês em sala de aula, se não, o aluno só fala português.

Segundo Barcelos (1995:124), essa crença mostra que esses alunos consideram a aprendizagem não como um processo interno governado pelo próprio aprendiz, mas como um processo que é ocasionado através de ações externas, provenientes de outras pessoas, em geral, o professor. Isto “está em contradição como o “dizer” desses alunos

que pregam dedicação e esforço por parte deles” (Barcelos, 1995:124). Entretanto, na prática, “o aprender mais e melhor vem como resultado da presença de um professor exigente. Este tipo de crença pode representar um grande obstáculo para professores que querem transferir uma maior responsabilidade para seus alunos, com o objetivo de torná-los mais independentes e capazes de gerir sua própria aprendizagem” (Barcelos, 1995:124).

4.3.5 Crenças: inferidas, recorrentes e as suas possíveis origens

Levando em consideração a primeira pergunta de pesquisa “Que crenças e aglomerados de crenças são trazidos pelos futuros professores de inglês ao programa de formação inicial desenvolvido numa universidade pública e quais são as possíveis origens dessas crenças ou desses aglomerados de crenças?”, apresentaremos, nesta subseção, as crenças e os aglomerados de crenças recorrentes entre os sujeitos que fizeram parte de nossa pesquisa. Além disso, levantaremos hipóteses sobre as possíveis origens das mesmas.

4.3.5.1 Crenças inferidas e recorrentes

Mediante a análise cuidadosa dos dados, encontramos as seguintes crenças recorrentes que serão apresentadas no quadro abaixo, e serão discutidas com maior profundidade nos parágrafos que se seguem.

Quadro 19: Quadro comparativo das crenças e dos possíveis aglomerados de crenças dos alunos professores	
Sujeito participante	Crenças
Cléber	Para se aprender inglês na sua totalidade é preciso viver no país onde se fala essa língua É possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço Crianças aprendem uma LE com mais facilidade do que adultos. Não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês. Se a pessoa for para um país falante de língua inglesa, o aprendizado é mais rápido Acredita que é muito difícil aprender inglês na escola pública pois os professores são muito desmotivados. Ensinar uma língua é ter conhecimento de sua totalidade.

Quadro 19: Quadro comparativo das crenças e dos possíveis aglomerados de crenças dos alunos professores (Continuação)	
Sujeito participante	Crenças
Fabi	O aprendizado de inglês na escola pública não foi eficiente, pois ela não aprendeu a pronúncia, o que atualmente faz muita falta para o entendimento da língua. Para se aprender inglês na sua totalidade é preciso viver no país onde se fala essa língua. Crianças aprendem uma LE com mais facilidade do que adultos. Aprender uma LE envolve conhecimento profundo da gramática da língua. Não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês. Quanto mais cedo se iniciar o processo de aprendizagem de uma LE, melhor. Não se aprende inglês na escola pública No exterior, a pessoa aprende bem mais rápido a LE. Para se aprender inglês, é preciso que se fale inglês o tempo todo em sala de aula. O aprendizado de uma LE depende exclusivamente do aprendiz.
Chileno	É possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço A língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa Crianças aprendem uma LE com mais facilidade do que adultos. Quanto mais cedo se aprender uma LE, melhor. No exterior, a pessoa aprende bem mais rápido (questão de uso). Para se aprender uma LE, é preciso que se tenha um bom professor.
Gisele	A língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa. A aprendizagem de uma LE (neste caso, inglês) depende mais do(a) professor(a) do que do(a) aluno(a). É muito difícil aprender inglês na escola pública.
Jéssica	Crianças aprendem uma LE com mais facilidade do que adultos. É muito difícil aprender inglês na escola pública, Para se aprender inglês na sua totalidade é preciso viver no país onde se fala essa língua. Quanto mais cedo se iniciar o processo de aprendizagem, melhor!
Darlene	É possível aprender inglês na escola pública. A língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa. Crianças aprende uma LE com mais facilidade do que adultos

Quadro 19: Quadro comparativo das crenças e dos possíveis aglomerados de crenças dos alunos professores (Continuação)

Tinti	Para se aprender inglês na sua totalidade é preciso viver no país onde se fala essa língua. Crianças aprendem uma LE com mais facilidade do que adultos. É muito difícil aprender inglês na escola pública
-------	--

No quadro 19, é possível perceber que estas crenças estão interligadas, ou seja, passo que elicitamos uma crença é possível delinear outras crenças que estão ao seu redor. No quadro 20, apresentaremos as crenças mais recorrentes entre os sujeitos-participantes de nossa pesquisa.

Quadro 20: As crenças mais recorrentes entre os sujeitos-participantes

Crenças	SP⁶³
Crianças aprendem uma LE com mais facilidade do que adultos	6
Quanto mais cedo se iniciar o processo de aprendizagem de uma LE	6
Acredita que é muito difícil aprender inglês na escola pública	5
Para se aprender inglês na sua totalidade é preciso viver no país onde se fala essa língua	4
Se a pessoa for para um país falante de língua inglesa, o aprendizado é mais rápido	3
Não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês	3
A língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa	3

Uma variável importante que devemos levar em consideração é que as crenças recorrentes neste estudo são aquelas que estão fortemente presentes em turmas do Curso de Letras e que já foram detectadas em estudos anteriores (Vieira-Abrahão, 2004; Batista, 2003; Silva, N., 2003; Carvalho, 2000; Félix, 1998; Rolim, 1998; Barcelos, 1995, 1999; Moita Lopes, 1994; Viana, 1993; dentre outros).

Seguem abaixo duas figuras: uma, levando em consideração a frequência de ocorrência das crenças entre os sujeitos-participantes e a outra, as crenças e os possíveis aglomerados detectados neste estudo.

⁶³ “SP” significa Sujeitos-participantes da pesquisa. Nesta coluna explicitaremos quantos informantes acreditam na referida crença.

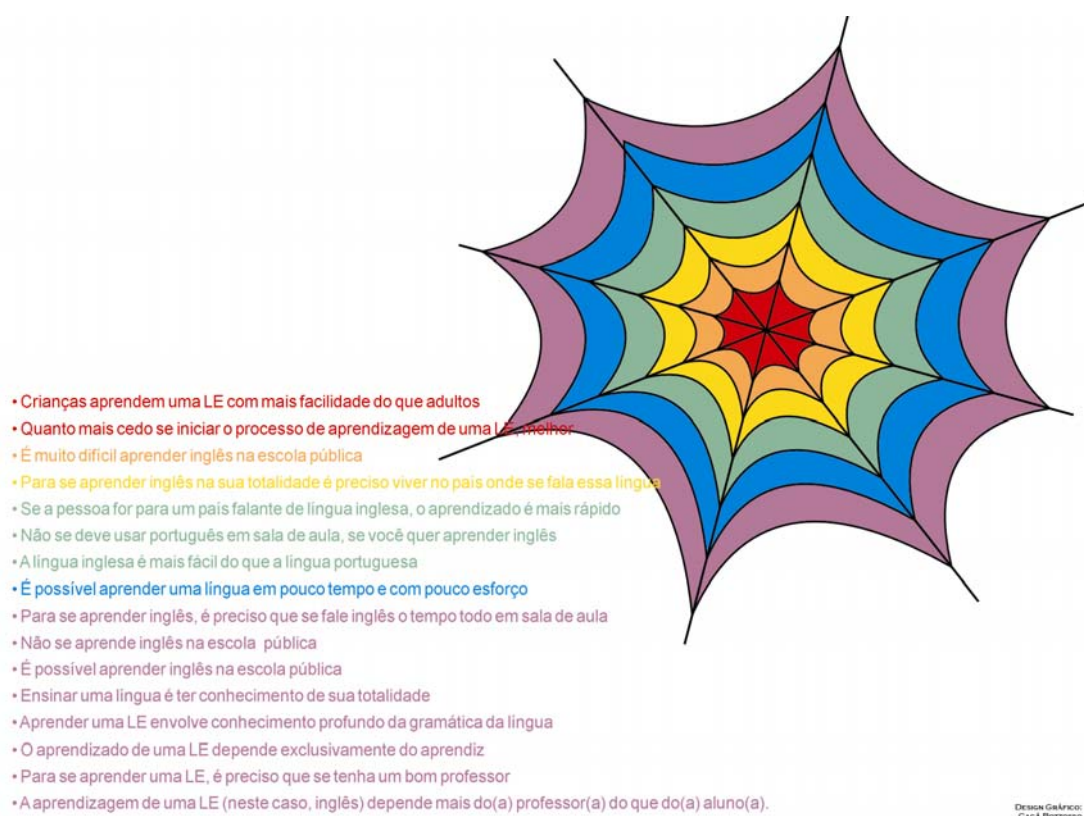


Figura 8: Crenças inferidas



Figura 9: Crenças e os possíveis aglomerados de crenças detectados neste estudo⁶⁴

⁶⁴ Vale salientar que estamos desenvolvendo uma representação pictórica desta foto que será apresentada na defesa pública e na versão final desta dissertação.

Conforme já apresentado e discutido no terceiro capítulo desta dissertação, entendemos “aglomerados de crenças” como feixes de crenças com laços coesivos entre si, verdadeiras constelações de crenças que podem ou não se auto-apoiar. Mediante a análise da figura acima, percebe-se há alguns aglomerados, e que os mesmos, por sua vez, têm um laço coesivo entre si, ou seja, tratam de um aspecto de uma questão maior. Para exemplificar, analisemos o seguinte aglomerado: “Crianças aprendem uma LE com mais facilidade do que adultos”; e “Quanto mais cedo se iniciar o processo de aprendizagem de uma LE, melhor”. Essas crenças têm um ponto em comum, em outras palavras, fazem referência a asserção da idade mais adequada para o início da aprendizagem.

Vejamos o seguinte aglomerado: “Para se aprender inglês na sua totalidade, é preciso viver no país onde se fala essa língua”, “É possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço” e “É preciso falar como um nativo”. Todas essas crenças têm um laço coesivo, ou seja, a questão de ir “lá” a fim de aprender uma LE. Se a pessoa for para “lá”, ela aprenderá a LE em pouco tempo e com pouco esforço, pois terá contato com falantes nativos desta língua.

Analisemos agora um outro aglomerado: “É muito difícil aprender uma LE (Inglês) na escola pública”, “Aprende-se somente o básico na escola pública” e “Só se aprende inglês no exterior ou em escolas de idiomas”. Todas essas crenças tratam de uma mesma variável, ou seja, o processo de aprender línguas na escola pública. Mediante as suas próprias experiências de ensino de língua neste contexto, os sujeitos-participantes deste estudo acreditam que é muito difícil aprender uma LE (Inglês) na escola pública. Sendo assim, o lugar ideal para se aprender esta língua seria, na acepção dos sujeitos-participantes, a escola de idiomas ou o exterior.

Outro aglomerado inferido: “Para aprender uma LE, é preciso falar o tempo todo esta língua” e “Não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês”. Percebe-se que os informantes de nossa pesquisa acreditam que para se aprender inglês é preciso falar inglês o tempo todo em sala de aula. Sendo assim, o professor, que na concepção de alguns sujeitos-participantes, é o responsável pelo processo de aprendizagem de uma LE, deve, por sua vez, usar a língua-alvo em sala de aula.

Analiseemos agora os seguintes aglomerados: a) A aprendizagem de uma língua depende mais do(a) professor(a) do que do(a) aluno(a); O professor precisa ter um bom relacionamento com os seus alunos; b) Música auxilia grandemente o processo de ensino e aprendizagem; Jogos e brincadeiras são essenciais para se aprender uma LE (Inglês) .

O primeiro aglomerado tem como laço coesivo o professor como responsável pelo processo de aprendizagem de línguas. Sendo ele o responsável, o mesmo tem que ter, na aceção dos sujeitos-participantes de nossa pesquisa, um bom relacionamento com os seus alunos. O segundo aglomerado tem como afinidade a questão de atividades que poderiam auxiliar o processo de aprender uma LE (Inglês).

Mediante a análise destes aglomerados inferidos em nosso estudo, podemos aglutinar as crenças com afinidade de: tema, visões de língua(gem), ensino e aprendizagem de línguas, o contexto que se refere, dentre outros.

4.3.5.2 Crenças: possíveis origens

Conforme assevera Vieira-Abrahão (2004:147), “mapear com exatidão as origens das crenças trazidas pelos alunos professores de línguas” é uma missão “difícil senão possível”. Levando em consideração esta premissa, o que pretendemos apresentar nesta subseção são hipóteses baseadas nos fatos, reflexões das histórias de vida de cada sujeito-participante para se ter uma visão mais ampla destas origens. Para este fim, utilizamos os dados obtidos pela análise dos instrumentos que foi empreendido nesta pesquisa (questionários, entrevistas, dentre outros).

A análise evidenciou que cinco informantes trouxeram boas e más experiências de sua vida escolar em escolas públicas e particulares (ensino fundamental e médio), onde tiveram os melhores e os piores exemplos de professores de línguas (Inglês). Esta premissa pode ser observada nos seguintes excertos:

[118] “Uma atividade que **eu detestava era (...) ficar traduzindo textos, palavra por palavra**” (Darlene – Questionário).

[119] “O **meu aprendizado na escola pública não foi eficiente** (...) pois não aprendi a pronuncia, o que atualmente faz muita falta para o entendimento da língua” (Fabi – Questionário).

[120] “Não havia **nada de interessante na escola pública**” (Cleber – Questionário).

[121] “Lembro-me perfeitamente que minha professora do Ensino Médio sempre colocava frases na lousa em português, pedia-nos que as escrevesse em Inglês e passasse para as formas negativa e interrogativa (...) **Eu detestava esta atividade**” (Jéssica – Questionário).

[122] “(A aprendizagem de línguas na escola pública) **foi eficiente** na medida em que me instigou uma vontade de aprender mais e desvendar o mistério da língua” (Darlene – Questionário)

[123] “**Familiarizado com a língua** desde a infância por ter sido alfabetizado em colégio internacional na América Central (Panamá)” (Tinti – Questionário)

A partir destes excertos, podemos hipotetizar que grande parte das crenças e dos aglomerados de crenças que esses alunos-professores possuem no que concerne ao processo de ensino/aprendizagem de LE (Inglês), ou seja, concepções de ensino/aprendizagem de uma LE, características do bom professor e do bom aprendiz de línguas; crenças e aglomerados de crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE, tiveram como origem a sua experiência como aprendiz na escola pública ou particular.

Conforme já apresentado e discutido em capítulos anteriores, as crenças sobre ensino e aprendizagem de LE se respaldam na longa tradição de metodologias centradas no professor (“teacher-centered”) que são privilegiadas nas escolas primária e secundária e que privilegia o léxico e a gramática em detrimento da comunicação (cf.

Barcelos, 1995). A partir desta situação em que o professor de línguas (Inglês) está inserido, os sujeitos-participantes da pesquisa construíram em parte da imagem do bom professor que eles tem hoje: boa proficiência na LE; capaz de utilizar uma boa metodologia e ministrar uma boa aula; atualiza todo o tempo; é capaz de utilizar estratégias adequadas para o ensino e adequa as suas aulas às reais necessidades do aluno; tem domínio da matéria ou da língua; motivação para ensinar.

A imagem que eles trouxeram do professor de inglês da escola pública e privada era bastante negativa: não possuíam uma boa proficiência lingüística-comunicativa; aulas pouco interessantes e priorizavam a gramática e a tradução de palavras e frases.

Estando conscientes da necessidade de aprender inglês e acreditando que não tinham condições de aprendê-lo nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, quase todos alunos-professores freqüentam ou freqüentaram escolas de idiomas, onde puderam ter contato com novas formas de estudar inglês: classe com poucos alunos; recursos audiovisuais, metodologias audiovisuais ou comunicativas; professores com uma boa proficiência lingüística-comunicativa; material didático, etc. Esta premissa pode ser observada nos excertos abaixo.

[124] “Estudei inglês na **CI** por escola de idiomas” (Chileno – Questionário).

[125] “Estudei nove anos no **YYY** e um ano no **CCAA**” (Jéssica – Questionário).

[126] “Estudei seis anos no **YYY**” (Darlene – Questionário).

[127] “Estudei dois anos no **FFF** de Campinas (Gisele – Questionário).

[128] “Estudei dez anos no **FFF**” (Tinti – Questionário)

[129] “Estudei inglês na escola **UTY** por seis meses (Fabi – Questionário)

Outro fator, que na perspectiva dos sujeitos-participantes, contribuiu de alguma forma para a origem de suas crenças é a cultura de terceiros⁶⁵. Observe os excertos abaixo.

[130] “Iniciei o curso de Inglês aos nove anos de idade por influência da minha **mãe**. Embora ela não soubesse a língua, ela queria que desde cedo eu a aprendesse, principalmente **pois ouvia dizer que o conhecimento de Inglês abre portas de emprego**. Continuei a fazer aulas pois gostei muito de inglês, mas acho que a maior parte das pessoas busca aprender a línguas por questões relacionadas a emprego” (Jéssica – Questionário).

[131] “(...) **Meu pai** começou a falar inglês com trinta anos, assim (...) Ele correu bastante atrás, ele fala muito bem, eu acho” (Chileno – Entrevista).

⁶⁵ Para uma discussão pormenorizada sobre este conceito, veja o terceiro capítulo desta dissertação.

A partir da análise destes dois excertos, percebemos que Jéssica passou a se interessar pelo ensino de línguas (Inglês) por causa da sua mãe, que por sua vez, sofreu influência das propagandas publicitária na mídia escrita e/ou televisiva que realçava a importância do aprendizado de uma língua neste mundo globalizado. Um dos fatores que contribuiu para que Chileno tivesse interesse no aprendizado da língua inglesa é o exemplo de seu pai que, por esforço diligente e força de vontade, aprendeu uma LE. Segue abaixo um quadro que contém as possíveis origens das crenças e dos aglomerados de crenças dos sujeitos-participantes de nossa pesquisa

Quadro 21: As possíveis origens das crenças e dos aglomerados de crenças	
Sujeito participante	Possíveis Origens
Chileno	Experiência como aprendiz de línguas na escola pública/privada ou escola de idiomas O exemplo do pai
Cleber	Experiência como aprendiz de línguas na escola pública/privada ou escola de idiomas
Darlene	Experiência como aprendiz de línguas na escola pública/privada ou escola de idiomas
Fabi	Experiência como aprendiz de línguas na escola pública/privada ou escola de idiomas
Gisele	Experiência como aprendiz de línguas na escola pública/privada ou escola de idiomas
Jéssica	Experiência como aprendiz de línguas na escola pública/privada ou escola de idiomas Cultura de Terceiros: Mãe; e fator propagandístico e/ou jornalístico (propagandas na mídia escrita e/ou falada).
Tinti	Experiência como aprendiz de línguas na escola pública/privada ou escola de idiomas

Visualizando o Quadro 21, concluímos que as possíveis origens das crenças dos alunos-professores poderiam ser classificadas em duas categorias básicas: a) cultura de aprender línguas, ou seja, experiências prévias como aprendiz de LE na escola pública/privada ou de idiomas; b) cultura de terceiros; ou seja, a influência de pai, mãe, o fator propagandístico e/ou jornalístico.

4.4 A influência das crenças e dos aglomerados de crenças na prática pedagógica do futuro professor de inglês.

Conforme já apresentado e discutido no capítulo anterior, os alunos-professores trazem para os cursos de formação inicial e para as suas respectivas salas de aulas “crenças” (Vieira-Abrahão, 2004) e “aglomerados de crenças”, e as mesmas, por sua vez, podem influenciar em larga escala o processo de aprender/ensinar uma LE, desde a sua motivação e expectativas até as estratégias que preferem usar. Para compreender como o professor lida com as dimensões de ensino, é necessário examinar as crenças que subjazem às práticas pedagógicas. Esta premissa é deveras muito importante e propomos discuti-la nesta subseção.

Algumas das crenças inferidas neste estudo, mesmo não tendo sido nomeadas de forma clara, apareceram na sua prática, como por exemplo: aprender inglês é aprender gramática; o professor precisar falar com a pronúncia de um nativo; música auxilia grandemente o processo de ensino e aprendizagem; o professor precisa ter um bom relacionamento com os seus alunos; jogos e brincadeiras são essenciais para se aprender uma LE (Inglês). Mediante a análise das micro-aulas, inferimos algumas crenças não estão consonância com o dizer destes professores potenciais. Isto, a nosso ver, assevera o que estudos têm afirmado (Richards e Lokhart, 1995; Barcelos, 2001; dentre outros), ou seja, as crenças sobre o processo de ensino e aprender LEs auxiliam na natureza do formato da interação em sala de aula e influenciam diretamente o fazer pedagógico dos professores.

4.5 O dizer e o fazer dos alunos-participantes da pesquisa

A análise das micro-aulas teve por objetivo detectar as crenças salientes na prática pedagógica desses professores; além de contrastar o que eles dizem e o que realmente fazem. Para tal intento, nos respaldaremos nas crenças dos sujeitos-participantes, procurando, por sua vez, evidenciar, o que eles dizem e o que realmente fazem esses professores em formação. Levaremos em consideração as crenças e os possíveis aglomerados que tiveram um significativo número de ocorrência entre os sujeitos-participantes de nossa pesquisa nos questionários e entrevistas; e as crenças que surgiram mediante a análise das micro-aulas.

Vale salientar que nem todas as crenças ditas (questionários e entrevistas) e inferidas pelo pesquisador em sala de aulas (anotações de campo), foram observadas na análise das micro-aulas. Conforme sabemos, as crenças podem ser inferidas na análise dos dados de sala de aula. Isto é ilustrado pela postura teórica de Feiman-Nemser e Floden (1986), quando postulam que nos estudos sobre crenças, muitas vezes, os professores não conseguem expressar o que pensam sobre seu trabalho por não conseguirem se autoperceber, nem empregar um vocabulário adequado para manifestá-las.

Mas, de maneira geral, foi possível perceber uma relação entre o que essas professoras *pensam* sobre o ensino de LE (Inglês) e o que *fazem* em sala de aula como docentes. As diferenças entre “*o que dizem*” e “*o que fazem*”, muito provavelmente, são influenciadas pelas experiências prévias como aprendizes e como professores (ainda em formação).

Algumas dessas crenças, mesmo não tendo sido nomeadas de forma clara, aparecem na sua prática, como por exemplo: aprender inglês é aprender gramática; o professor precisar falar com a pronúncia de um nativo; música auxilia grandemente o processo de ensino e aprendizagem; o professor precisa ter um bom relacionamento com os seus alunos; jogos e brincadeiras são essenciais para se aprender uma LE (Inglês). Segundo Barcelos (2001) as crenças podem ser inconsistentes com a sua prática pedagógica, devido ao fato dos professores de línguas lidarem com interesses tão contraditórios e ambíguos. O quadro abaixo contém as crenças que foram inferidas mediante a análise das micro-aulas.

Quadro 22: As crenças recorrentes nas micro-aulas	
Crenças	Sujeito-Participante
Aprender inglês é aprender gramática	5
Jogos e brincadeiras são essenciais para se aprender uma LE (Inglês)	4
O professor precisar falar com a pronúncia de um nativo	4
Música auxilia grandemente o processo de ensino e aprendizagem	3
O professor precisa ter um bom relacionamento com os seus alunos	3

Mediante a análise do quadro 22, é possível perceber que as crenças inferidas nas micro-aulas estão intrinsecamente relacionadas com a experiência de aprender língua destes sujeitos-participantes da pesquisa, conforme já apresentado e discutido em subseções anteriores.

4.6 Conclusões deste capítulo

Conforme apresentado e discutido neste capítulo, os resultados nos mostram que os alunos ingressam o curso de Letras com inúmeras crenças e aglomerados de crenças, e que estes, por sua vez, influenciam expressivamente a sua própria prática pedagógica deste futuro professor.

No próximo capítulo apresentaremos encaminhamentos da questão na prática por meio de perguntas e sugestões para o desenvolvimento de novas pesquisas no que tange às crenças e aglomerados de crenças de professores e de aprendizes no processo de ensino e aprendizagem de LE e na formação de professores de línguas.

Capítulo 5 – Considerações Finais

“Talvez uma das melhores maneiras de conceituar a educação seja dizer que ela não pode tudo, mas pode muita coisa. Ou seja, o nosso problema, de educadores e de educadoras, é nos perguntarmos se é possível viabilizar o que às vezes não parece possível. Volto então, à insistência desta frase: "Mudar é difícil, mas é possível".

Paulo Freire

5.1 Introdução

Este capítulo, reservado às considerações finais, está subdividido em duas seções. Na primeira, retomaremos as perguntas de pesquisa de forma a sintetizar os resultados mais importantes, apresentando, em seguida, sugestões para o desenvolvimento de novas pesquisas no que concerne à temática investigada: crenças e aglomerados de crenças no ensino e na aprendizagem de línguas. Na segunda seção, apresentaremos as implicações do referido estudo para o ensino de LE na escola regular, de uma maneira geral, e de forma específica, nos cursos de Letras (Inglês). Apresentaremos também nesta seção, as limitações deste estudo.

5.2 Retomada das perguntas de pesquisa e sugestões para pesquisas futuras

5.2.1 Retomada das Perguntas de Pesquisa

Com relação à primeira pergunta de pesquisa – “Que crenças e aglomerados de crenças são trazidos pelos futuros professores de inglês ao programa de formação inicial desenvolvido numa universidade pública e quais são as possíveis origens dessas crenças e/ou aglomerados de crenças?” - a análise dos dados nos permitiu elencar e discutir as seguintes crenças sobre o ensino e o aprendizado de línguas: Ensinar uma LE é ter conhecimento de sua totalidade; Para se aprender inglês na sua totalidade, é preciso viver no país onde se fala essa língua; É muito difícil aprender uma LE (Inglês) na escola pública; Aprende somente o básico na escola pública; Quanto mais cedo se iniciar o processo de ensino/aprendizagem de uma LE melhor; Para aprender uma LE, é preciso falar o tempo todo; O aprendizado de uma LE depende do aprendiz; É possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço; Não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês; A língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa; A aprendizagem de uma língua depende mais do(a) professor(a) do que do(a) aluno(a). As prováveis origens dessas crenças estão relacionadas:

cultura de aprender, ou seja, experiências prévias como aprendizes de LE; cultura de terceiros e o contexto em que estão inseridos.

A nosso ver, algumas destas crenças podem auxiliar o processo de aprender e ensinar uma LE. Em contrapartida, a grande maioria dessas crenças pode realmente ser um obstáculo para o processo. Sendo assim, na nossa concepção, os alunos e professores de línguas devem estar cientes das suas respectivas crenças. E isto só é possível, conforme apresentado e discutido no terceiro capítulo desta dissertação, por meio do ensino reflexivo e principalmente da aprendizagem reflexiva.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa – “Em que medida essas crenças e os aglomerados de crenças trazidos pelo futuro professor de inglês influenciam a sua prática pedagógica pré-serviço?”, de uma maneira geral, foi possível perceber na análise dos dados, uma relação entre o que essas professoras *pensam* sobre o ensino de LE (Inglês) e o que *fazem* em sala de aula como docentes. As diferenças entre “*o que dizem*” e “*o que fazem*”, muito provavelmente, são influenciadas pelas experiências prévias como aprendizes e como professores (ainda em formação). Algumas dessas crenças, mesmo não tendo sido nomeadas de forma clara, aparecem na sua prática pedagógica. Isto assevera o que estudiosos (Richards e Lokhart, 1995; Barcelos, 2001; dentre outros), têm afirmado, ou seja, que as crenças sobre o processo de ensinar e aprender LEs auxiliam na natureza do formato da interação em sala de aula e podem influenciar o fazer pedagógico dos professores.

5.2.2 Sugestões para pesquisas futuras

Esperamos que esta pesquisa tenha contribuído, de alguma forma, para a compreensão das crenças e dos aglomerados de crenças dos alunos ingressantes num curso de Letras. Para isto, elicitamos, comparamos os compostos de crenças e observamos a influência dos mesmos na prática pedagógica do futuro professor de línguas (Inglês). Conforme já asseverado por Barcelos (2004b), as pesquisas sobre crenças no ensino/aprendizagem de línguas se encontra na infância. Sendo assim, faz-se necessário o desenvolvimento de mais pesquisas nesta área de investigação da Lingüística Aplicada. Segue abaixo algumas sugestões de pesquisas sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas.

Estudos longitudinais que acompanhem o aluno ingressante no curso de Letras até o momento que finaliza o referido curso. Ou que se estenda este período, a fim de evidenciar o sistema de crenças desses mesmos alunos nos seus primeiros anos como professores de LE. Acreditamos que este tipo de pesquisa possibilitar-nos-ia investigar a (re)construção, a

evolução e possíveis mudanças das crenças com o decorrer dos anos e em diferentes contextos sociais.

Seriam de se esperar estudos mais profundos que focalizem crenças mais específicas, como por exemplo, crenças sobre o processo de avaliação (Belam, 2004; Rolim, 1998), o ensino de gramática (Carazzai, 2002), expectativas quanto a ser um bom professor (Silva, 2000), um bom aprendiz (Araújo, 2004), linguagem lúdica (Finardi, 2004), correção/tratamento de erros (Silva, 2004; Silva, S., 2001) e o aprendizado do vocabulário (Vechetini, 2005; Conceição, 2004). Poderiam ser investigadas também as crenças sobre a cultura da língua-alvo, as crenças relacionadas com a seleção e produção de material didático, além do planejamento de aulas e leitura de textos em LE. Vale ressaltar que não há, até o presente momento, nenhum estudo empírico que investigue as variáveis mencionadas acima.

Outros estudos poderiam comparar as diferentes crenças em contextos diversos, como, por exemplo, crenças de alunos do curso de Letras, cursos de idiomas e escolas da rede pública e particular. Poder-se-ia desenvolver mais estudos com alunos dos 1º e 2º Ciclos (1ª a 4ª séries) do ensino fundamental de escolas das redes municipal, estadual e particular, como o estudo de Rocha (em andamento). Além disso, poderíamos desenvolver trabalhos na Lingüística Aplicada para investigar as crenças de coordenadores de curso (Letras e de cursos de línguas), diretores ou donos de escolas, pais, autores de material didático, autores dos documentos oficiais da educação (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs; Leis e diretrizes e bases para a educação – LDB), a mídia escrita e/ou falada. Há, até o presente momento, poucos estudos empíricos na Lingüística Aplicada que investiguem as crenças dos sujeitos mencionados acima.

5.3 Implicações dos resultados da pesquisa

O que poderia ser feito para que os professores formadores e seus alunos professores tomassem consciência de suas crenças e dos seus aglomerados de crenças, diante do quadro apresentado como resultado de pesquisa? O nosso estudo apresenta, a nosso ver, implicações *teóricas, prática e metodológicas* para a Lingüística Aplicada, para o ensino de LE (Inglês) e para a formação de professores. Nesta seção, discutiremos estas implicações. Na primeira parte, relacionaremos as contribuições deste estudo para a Lingüística Aplicada. Logo a seguir, apresentaremos algumas sugestões relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas (Inglês). E na terceira e última parte, apresentamos algumas variáveis relacionadas com a formação de professores de línguas.

5.3.1 Lingüística Aplicada

Do ponto de vista *teórico*, este estudo contribui por apresentar um arcabouço⁶⁶ que se respalda em estudiosos que realizaram suas pesquisas tanto no contexto brasileiro (Barcelos, 1995, 2000; Félix, 1998; Carvalho, 2000; Silva, 2000; Silva, 2001, dentre outros) quanto no exterior (Horwitz, 1987; Erickson, 1986; Wenden, 1986; Kern, 1995; Alanen, Dufva, Hosenfeld, Gaies, Kalaja, Kramsch, Sakui e Woods In: Kalaja e Barcelos, 2003), além de relacionar o conceito “crenças” na Lingüística Aplicada com as outras ciências de conhecimento (Educação, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional, Sociologia e Filosofia).

Para isso, apresentamos um repasso histórico das pesquisas realizadas tanto no contexto brasileiro quanto no exterior que investigaram as crenças e os aglomerados de crenças de professores em formação. Além disso, discutimos o conceito crenças nas diferentes áreas do conhecimento (Filosofia, Sociologia, Psicologia Educacional, Psicologia Cognitiva e Lingüística Aplicada). E, por último, apresentamos uma definição do que entendemos por crenças e aglomerados no ensino e aprendizagem de línguas; e problematizamos a influência desta variável na prática pedagógica do futuro professor de línguas.

Além disso, este estudo desenvolveu uma orientação *prática e metodológica*, pois poderá ser útil a profissionais e pesquisadores preocupados com a renovação do estudo de línguas. Também poderá ser útil para alunos ingressantes no curso de Letras, pois sublima a importância da elicitação e conscientização das crenças. Espera-se que pesquisas posteriores possam investigar as crenças e os aglomerados de crenças em contextos variados de ensino. Estas implicações, *teóricas, práticas e metodológicas* podem também ser relacionadas com o ensino de LE (Inglês) na escola regular e no que contexto que foi realizado esta pesquisa: o curso de Letras (formação de professores).

5.3.2 Ensino/Aprendizagem de LE

As implicações para o processo de ensino/aprendizagem de LE são várias. Discutiremos nesta subseção três implicações. A primeira, conforme já enfatizado por Barcelos (2004a), refere-se ao processo de permitir/incentivar a tomada de consciência por parte dos futuros professores de suas próprias crenças, e as crenças em geral, aquelas existentes até mesmo na literatura de Lingüística Aplicada (crenças sobre

⁶⁶ Vale salientar, que Pajares (1992) relacionou o conceito crenças com a sua área de conhecimento (Psicologia). Barcelos (2000) relacionou com a Educação e Filosofia. O nosso estudo, porém, tentou fazer um repasso histórico com esses teóricos nas diferentes áreas do conhecimento (Filosofia, Educação, Psicologia Educacional, Psicologia Cognitiva, Sociologia e especialmente na Lingüística Aplicada).

ensino/aprendizagem de LE, crenças sobre o papel do professor e do aprendiz de línguas, dentre outras). Acreditamos que esta implicação contribuirá para a formação de “professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo à sua volta (e não somente de sua prática)” (Barcelos, 2004a:145). Concordamos com Barcelos (2004a:145) que afirma que “ter consciência sobre as nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é”, a nosso ver, o primeiro passo para professores tornarem-se e alunos reflexivos (cf. Barcelos, 2004c).

A segunda implicação, conforme previamente apresentado por Barcelos (2001:86), é “incorporar uma discussão” reflexiva “a respeito de crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas em atividades de sala de aula, dando oportunidades a alunos e professores de línguas de discutir e refletir, não somente sobre suas próprias crenças, mas também sobre os obstáculos, dentro e fora de sala de aula de línguas, que podem impedi-los de agir de acordo com suas próprias crenças e de desenvolver seu potencial para o ensino/aprendizagem de uma LE”.

A terceira implicação refere-se aos cursos de formação de professores de línguas que deveriam preparar os futuros professores para “lidar com a diversidade das crenças em suas salas” e estarem preparados para os prováveis conflitos que podem surgir entre as crenças do professores e dos seus alunos (Barcelos, 2004a:146). E isto só será possível, a nosso ver, desde que algumas disciplinas pedagógicas discutam questões específicas do ensino/aprendizagem da língua no qual o futuro professor obterá certificação para ministrá-la (como, por exemplo, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I e II; Língua Espanhola, Língua Francesa, etc).

5.3.3 Formação do professor de LE

Já que a maioria dos cursos de Letras é destinado para a formação de professores de línguas, estes cursos, no geral, precisam introduzir algumas modificações (cf. Barcelos, 1995). Acreditamos que estas modificações poderão propiciar uma melhoria no que concerne à imagem do curso e ao processo de ensino/aprendizagem de LE (Inglês). As modificações referem-se:

a) Maior carga horária para a língua estrangeira nos cursos de formação de professores. Vieira-Abrahão (2000) e Paiva (2000) questionam se após 4 anos de curso, com apenas 2 aulas semanais de LE, o futuro professor poderia ter um bom conhecimento lingüístico e uma sólida formação teórica referente a como ensinar esta LE. Esta modificação é válida especialmente aos cursos que têm duas habilitações (Português/Inglês; Português/Espanhol, etc) em quatro anos (cf. Bittencourt, 1991; Medeiros, 1991; Osborne,

1991; Vaz de Melo, 1991; Barcelos, 2004c). Vale ressaltar que existem no contexto brasileiro muitos cursos de Letras com duas habilitações em três anos.

b) Maior espaço para a disciplina “Prática de Ensino”, que hoje em dia é oferecida, na maioria dos cursos, num único semestre, o que é muito pouco para se preparar um professor de LE a ensinar competentemente a mesma (cf. Barcelos, 1995). Acreditamos que as disciplinas diretamente relacionadas com a Lingüística Aplicada, como “Didática”, “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado”, “Oficina de Ensino de Língua Inglesa”, dentre outras, deveriam permear todo o curso de Letras, ou seja, nas disciplinas em que o aluno aprende a língua como o “Inglês I”, “Inglês II”, “Compreensão e Expressão Oral”, por exemplo, deveriam ser trabalhados subsídios teóricos sobre como trabalhar aquele conteúdo. Em outras palavras, o aluno-professor deveria aprender a língua e aprender a ensinar essa língua. Acreditamos que esta medida colocaria a responsabilidade pela formação do professor não apenas a um professor, mas a todo corpo docente que estaria envolvido em trabalhar as questões lingüísticas concatenado com os subsídios teóricos da Lingüística Aplicada referentes ao como se ensinar uma LE.

c) Introdução de disciplinas mais específicas na área de Lingüística Aplicada, tais como “Ensino/ Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira”, “Modelos de Aquisição e Abordagem de Ensino de Segunda Língua e Língua Estrangeira”; “Aula de Segunda Língua/Língua Estrangeira e Avaliação de Rendimento e Proficiência”; “Planejamento de Cursos e Produção de Material Didático”, “Lingüística Aplicada: Pressupostos para o Ensino de Línguas”, que viria, conforme enfatizado por Barcelos (1995:124) “contribuir de forma específica nessa grande lacuna para a melhoria do quadro”.

d) Abrir um espaço nos cursos de formação para que os alunos-professores e o professor formador (e os demais professores inseridos no curso de Letras) reflitam sobre os aspectos envolvidos no processo de ensinar/aprender uma LE. Esta variável é, a nosso ver, fundamental, pois é a partir dessa explicitação que ele poderá analisar tanto as teorias acadêmicas quanto às práticas a que estará exposto durante seu processo de formação. É a partir dessa explicitação e posterior conscientização dos esquemas e/ou construtos conceituais⁶⁷ que o futuro professor de línguas poderá compreender a sua prática pedagógica, bem como suas origens e as conseqüências da mesma.

e) apoio, por parte das Universidades, aos professores em formação inicial e aos recém formados, que durante a graduação receberam pouca ou quase nenhuma informação sobre

⁶⁷ Entende-se *esquemas e/ou construtos conceituais* como um aglomerado e/ou reunião de diversos conceitos, tais como idéias, crenças, atitudes, que podem moldar o nosso comportamento de diferentes maneiras.

como ensinar uma LE e são abandonados, depois, sem um acompanhamento ou um programa de aperfeiçoamento que os auxilie na sua prática (cf. Barcelos, 1995; Dutra e Melo, 2004b; dentre outros). Seria interessante que as nossas universidades pudessem desenvolver projetos institucionais (como os projetos de formação inicial e continuada da UFMG⁶⁸) e/ou interinstitucionais que tenham como objetivos levar os sujeitos participantes a refletir sobre sua futura (no caso de professores em formação inicial) ou real prática pedagógica (professores em formação continuada). Levando em consideração esta premissa, idealizamos e materializamos em forma de um projeto, um curso de Especialização, modalidade “Extensão Universitária”, intitulado “Linguística Aplicada e o Ensino de Língua Inglesa em contextos brasileiros”, que tem por objetivo auxiliar professores de inglês da rede pública de ensino e de escolas privadas, por meio de experiências linguísticas e metodológicas com vistas à superação da capacidade profissional de professores de línguas, particularmente do inglês, linguagem essa majoritariamente colocada no currículo das escolas média e fundamental do país.

5.3.4 Limitações

Este estudo apresenta limitações no que concerne à coleta dos registros empreendidos na pesquisa. Conforme já apresentado no segundo capítulo desta dissertação, não encontramos resistência, nem por parte da professora e dos seus respectivos alunos, nem por parte da instituição, a fim de realizar a pesquisa. Porém, o que nos dificultou muito a análise dos dados foi a demora no que concerne a entrega dos instrumentos de coleta utilizados, pois muitos deles não entregaram, outros afirmaram convictamente que nos enviariam os instrumentos utilizados até o final do semestre letivo, mas não os fizeram; outros afirmaram para a professora participante da pesquisa que me entregaram os instrumentos, mas não haviam feito.

Outra dificuldade que encontramos nesta pesquisa foi o não comparecimento de muitos alunos as entrevistas, que havia sido previamente marcada com cada aluno-professor no horário que ficasse melhor para o mesmo. Esta variável dificultou sobremaneira o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Limitações no que diz respeito ao tempo disponível para a leitura da literatura em Linguística Aplicada, disciplinas obrigatórias, elaboração dos instrumentos de pesquisa e coleta dos registros devido ao caráter do estudo – mestrado, ou seja, o tempo disponível não permitiu investigar outras questões correlacionadas com este estudo.

⁶⁸ Para obter maiores informações sobre estes projetos, veja Dutra e Melo (2004b).

5.4 Considerações Finais

Com base neste estudo, acreditamos ser importante ressaltar que as conclusões evidenciadas a partir dos dados coletados não se esgotam nesta investigação. Na verdade, elas deixam margem para outras interpretações, diferentes das expostas, visto que, segundo Barcelos (2001), as relações entre crenças e ações são específicas do contexto. Uma convergência também ao que afirma Vygotsky (1984), quando postula que o contexto social e as interações influenciam diretamente na formação do pensamento. Portanto, dependendo do contexto social e das interações às quais estiverem expostos os professores, os mesmos apresentarão crenças distintas.

Conforme asseverado por Sadalla et. all (2002:108), “o conhecimento das crenças dos futuros professores de LE e das relações destas com as suas ações poderá, portanto, viabilizar efeitos positivos e duradouros no processo de ensino e aprendizagem de LE, beneficiando não só os alunos, mas também os próprios professores”.

Cremos que esta pesquisa nos fez compreender, sobretudo, o importante papel do estudo das crenças no processo de formação inicial de professores de línguas. Esta vertente deve ser salientada em virtude da relação entre as práticas pedagógicas experienciadas pelos futuros profissionais e pela sua contribuição na elaboração do conhecimento prático-pessoal do professor de LE. Os estudos das crenças são, a nosso ver, o ponto de partida para as teorizações, ou seja, é uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores de línguas.

Para finalizar esta dissertação trazemos um excerto do poeta português Fernando Pessoa que figurativamente abre intravisiões pedagógicas para o pesquisador e o professor de LE colocado na esfera da Lingüística Aplicada.

“De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro” (Fernando Pessoa).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELSON, R. Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, v. 3, p. 355-366, 1979.
- ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: a case study. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.) *Learner strategies in language learning*. Londres: Prentice Hall, 1987. P. 85-102.
- ABREU-E-LIMA, D. M.; MARGONARI, D. M. O processo de formação de educadores em língua inglesa: relato de uma experiência. *Contexturas*, n. 6, p. 11-34, 2002.
- ALLEN, L. The evolution of a learner's beliefs about language learning. *Carleton Papper in Applied Language Studies*, XIII, p. 67-80, 1996.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de Compreender Lingüística Aplicada. *Letras*, vol.02, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. *Contexturas*, n. 1, p.77-85, 1992.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In: *APLIEMGE: Ensino e Pesquisa*. Belo Horizonte: Editora Pontes, p.29-58. 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.(Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crises, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn*. Florianópolis: Insular, p. 33-47, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil desde 1978. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P; SILVA, K. A. Distinctive features of language of language learning and teaching beliefs projected in Brazilian Applied Research and the construction of data eliciting instruments. In: FREIRE, M. (Org.). *VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada – Programa e Resumos*. São Paulo, SP:2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Lingüística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas/SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s): profissional, reflexivo e comunicacional *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, no prelo.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. *Projetos iniciais de pesquisa na área de português para falantes de outras línguas*, Brasília: Edunb/Campinas: Pontes (no prelo)

- ALVARENGA, M. B. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Linguística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 111-126.1999.
- ALVARENGA, M. B. *Configuração das competências de um professor de língua estrangeira (Inglês): Implicações para a formação em serviço*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1999.
- AMARANTE, M. F. S.; MORAES, T. Orientação de estudos: intervenção sistemática no processo ensino/aprendizagem no curso de letras da PUCCAMP. *Revista Letras*, v. 1, n 1, p. 280-294, 1992.
- ANDRÉ, M. C. S. Preocupado com o futuro do ensino de LE? Uma sugestão: Mergulhe no oceano de crenças educacionais de professores da língua alvo e as otimize. In: *Anais do XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Belo Horizonte, p. 223-240, 1997.
- ANDRÉ, M. C. S. *Crenças Educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, UCPel. Pelotas-RS, Pelotas, 1998.
- ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender inglês? Mitos e fatos. *Contexturas*, n. 5, p. 11-26, 2001.
- BAIGENT, M.; LEIGH, R; LINCOLN, H.; *A herança messiânica*. Tradução Maria Luisa X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- BANDEIRA, G. M. *Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês). In: In: *APLIEMGE: Ensino e Pesquisa*. Belo Horizonte: Editora Pontes, p.29-58. 1997.
- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 157-178.1999.
- BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese (Doutorado) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: *XVI ENCONTRO NACIONAL DE*

PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, Londrina. Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, p. 55-65, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156. 2004a.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In: CAMPOS, M. C. P.; GOMES, M. C. A. (Orgs). *Interações Dialógicas: Linguagem e Literatura na Sociedade Contemporânea*. Viçosa: Editora UFV, 2004b.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes, p. 11-29. 2004c.

BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas: o que todo professor deveria saber*. Palestra proferida no Curso “Teorias Implícitas dos Professores de Língua Inglesa”. 2005.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Orgs). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 202-214. 1990.

BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de LE: entre o real e o ideal*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2001.

BATISTA, L. O. Crenças de aprender LE (Inglês) de alunos e de uma professora num contexto de escola de línguas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.) *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras*. Universidade Federal de Goiás. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, pp. 255-265. 2003.

BELAM, P. V. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de LE (Inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004.

BENSON, P. e LOR, W. Conceptions of language and language learning. *System*, (27):459-472. 1999.

BITTENCOURT, A. M. Estudo Comparativo dos Currículos dos Cursos de Letras no Brasil: Sp,Pr,SC,e RS. *Anais do XI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*, 105-124. 1991.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 63-82.1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education*. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectivas, 1987.

- BOURDIEU, P. Editor's Introduction. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- BORG, M. Teacher's Beliefs. *ELT Journal*, 55 (2). Oxford. 2001
- BREEN M. P; CANDLIN, C. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.
- BREEN, M. P. The social context for language learning - a neglected situation? *Studies in second language acquisition*, v.7(2):136-158. 1985.
- BROWN, C. A.; COONEY, T. J. Research on teacher education: a philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, v. 15, n. 4, p. 13-18, 1982.
- BROWN, J. D. *Understanding research in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CALDERHEAD, J. *Exploring teachers thinking*. Londres: Cassell, 1987.
- CALDERHEAD, J.; ROBSON, M. Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, v. 7(1):1-8. 1991.
- CARAZZAI, M. R. P. *Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and behaviors*. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura) – Faculdade de Letras, UFSC, Florianópolis, 2002.
- CARDOSO, R. C. T. *O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira / Inglês (e sua confrontação com teoria externa)*. 250f. Tese (Doutorado em Letras – Filologia e Linguística Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.
- CARMAGNANI, A. M. *Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro*, 1993. 30p. (mimeo)
- CARROL, J. B, Twenty-five years of foreign language aptitude research. In: DILLER, K. C. (Orgs.) *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, Mass., Newbury House, 1982, pp. 83-118.
- CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos*. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- CAVALCANTI, M. C. A Propósito de Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 07, n. 1, p. 15-12, 1986.
- CAVALCANTI, M. C. Metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada. *Intercâmbio*. São Paulo: PUC-SP, p. 41-48, 1991.
- CAVALCANTI, M. C. A pesquisa na sala de aula: metodologia de investigação científica e a formação do professor. In: SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A.; MATENCIO, M. L. M. *Contribuições da Linguística para o ensino de Português*. Belo Horizonte-MG, p. 27-40, 2000.
- CELANI, M. A. A. Uma abordagem centrada no aluno para os cursos de letras. In: CELANI, M. A. A. *Ensino de línguas*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p. 32-39.1984

- CELANI, M. A. A. C. (Org.) *Ensino de segunda língua: redescobrimdo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (Org). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. EDUCAT: Editora da Universidade Católica de Pelotas. 2001.
- CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CHIMIM, R. *O fazer, o saber e o ser: reflexões de/sobre professores de inglês de uma escola de idiomas*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- CLANDININ, D. J. Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, v. 15, n. 4, pp. 361-385, 1985.
- CLARK, C. M. Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*. March p. 5-12. 1988.
- CLIFF, A. F. Teacher-learners' beliefs about their own learning: impacts on further formal study. Paper presented at the AILA Conference. Tokyo/Japan, 1999.
- CRABBE, D. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. *System*, vol. 21, n. 4, 441-452. Great Britain: Pergamon Press, 1993.
- COHEN, A. D. Metodologia de pesquisa em Lingüística Aplicada: mudanças e perspectivas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 1-13, 1989.
- COLAVITTI, F. Língua afiada: empresas exigem teste de domínio de inglês. *Veja*, p. 1-2. 02/05/2001.
- COLE, A. Personal theories of teaching: development in the formative years. *The Alberta Journal of Educational Research* , v. 36(3):203-222.1990.
- CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- CONSOLO, D. A. O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 37-47, Jul./Dez.1992.
- CORACINI, M. J. R. Homogeneidade vs. Heterogeneidade num discurso pedagógico. In: PASCHOAL, M. S.; CELANI, M. A. A. (Orgs). *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p. 53-66.
- COTERRAL, S. Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, vol. 27, pp. 493-513. 1999.
- DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis – para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 4ª Edição. 1983.
- DA MATTA, R. *O que faz o brasil, Brasil?*. Rio de Janeiro: Rocco, 5ª edição. 1991.
- DA MATTA, R. *Conta de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira*. Rio de Janeiro: Rocco. 1993.

- DAMIÃO, S. M. *Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo*. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.
- DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- DEWEY, J. *How we think*. Lexington: D. C. Health and Company, 1933.
- DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.
- DIAS, E. *Falar ou não falar?: Eis a questão*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.
- DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Great Britain: Cambridge University Press, 1987.
- DORON, R.; PAROT, F. (Org.). *Dicionário de Psicologia*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- DULAY, H.; BURT, M; KRASHEN, S. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.
- DUTRA, D. P.; MELO, H. (Org.) *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004a.
- DUTRA, D. P.; MELO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes, pp.31-44 2004b.
- ELBAZ, F. *Teacher Thinking - A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm. 1983.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. London: Oxford University Press, 1994.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, n. 1, p. 51-66, Spring 1984.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- ERICKSON, F. LINN, R. *Quantitative and qualitative methods*. New York: Macmillan, 1996.
- FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- FÉLIX, A. Uma reflexão sobre o papel das crenças no faz do professor em sala de aula. *Claritas*, n. 4, p. 85-95. 1998.
- FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 93-110.1999.
- FÉLIX, A. A influência das crenças adquiridas durante a aprendizagem no fazer do professor em sala de aula. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, v.1, n. 1, 2001.

- FERNANDES, J.; ELLIS, G.; SINCLAIR, B. Learning how to learn. In: CRIOOKALL, D.; OXFORD, R. L. *Simulation, gaming and language learning*. New York: Newberry House, 1990. p. 101-108.
- FERNANDES, V. A influência das crenças dos alunos do curso de Letras da UCPEL no desenvolvimento da autonomia. *Anais do XIV ENPULI – Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*, v. 1, n. 1, p.315-319, 1997.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª Edição. Revista e aumentada. 33ª impressão. Editora Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, M. A. G. Aluno domesticado vs. Aluno reflexivo: a visão do licenciando sobre o papel do aluno em sua futura prática pedagógica. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 2, p. 107-122.2001.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros – uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia, Editora UFG, 2002.
- FINARDI, K. *Teachers' use and beliefs on ludic language in the foreign language class*. Dissertação (Mestrado em Letras e Literatura) – Instituto de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- FONSECA, M. R. F. S. T. Prática e teoria na (trans) formação de professores de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 83-92.1999.
- FRANÇA, V. Do you speak...? Brasileiros estudam inglês mais do que nunca, mas a maioria não consegue aprender. *Veja*, p. 62-64. 14/08/1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G (Orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas,SP: Mercado de Letras, p. 167-194, 2003.
- FREITAS, M. A. *Uma análise de primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1996.
- FREITAS, M. A. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o seu próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 51-62.1999.
- FREITAS, M. A.; BELINCANTA, C. I.; CORRÊA, H. C. M. O. Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. *Trabalho em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 39, n. 1, p. 47-67, Jan./Jun. 2002.
- FREITAS, M. A. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, p. 79-94.2002.

- GARBUIO, L. M. G. *Revelação e origens de crenças da teoria informal implícita de professores de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa : Publicações Dom Quixote, pp 51-75. 1995.
- GARCIA, C. R. P. *As culturas de aprender uma língua estrangeira (inglês) em sala de aula que se propõe interdisciplinar*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1999.
- GARDNER, R.; LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- GARDNER, R.; MACINTYRE, P. D. On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, v. 43, p. 157-194, 1993.
- MASTRELLA, M. R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- GIMENEZ, T. *Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.
- GIMENEZ, T. Histórias pessoais e o processo de formação de professores. *Intercâmbio*. São Paulo: v.6, p.589 - 595, 1997.
- GIMENEZ, T.; REIS, S.; ORTENZI, D. I. B. G. Fé cega e faca amolada: observações sobre imagens de professores de prática de ensino de inglês. *D.E.L.T.A.* v. 16, n. 1, p. 129-138, 2000.
- GIMENEZ, T.; MATEUS, E.; ORTENZI, D.; REIS, S. Crenças de licenciandos em Letras sobre ensino de inglês. *Signum*. Londrina, PR: , v.3, p.125 - 139, 2000.
- GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.
- GIMENEZ, T.; MATEUS, E.; ORTENZI, D.; REIS, S. Crenças de licenciandos em Letras sobre ensino de inglês. In: LEFFA, V. J. (Compilador). *TELA – Textos em Lingüística Aplicada*. [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2003.
- GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- GÓMEZ, P. C. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculados dos postulados de Gardner e Lambert. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 34, p. 53-77, Jul./Dez. 1999.
- GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. *Claritas*, n. 6, p. 37-47. 2000.
- GRIMMET, P.; ERICKSON, G. *Reflection on teacher education*. New York: Teachers College Press, 1988

- HEBERLE, V.; ROTH, D. N.; VASCONCELLOS, M. L.; O ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil: um enfoque voltado para as condições de ensino, os processos de aprendizagem ou o produto? *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 01, n. 13, p. 5-18, 1993.
- HOLEC, H. The learner as manager: Managing learning or managing to learn?. In: WENDEN, A. RUBIN, J. (Ed.) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, p. 145-156, 1987.
- HORWITZ, E. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, pp. 333-340, 1985.
- HORWITZ, E. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.) *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall, p. 119-129. 1987.
- HORWITZ, E. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, n. 72, p. 283-294, 1988.
- HORWITZ, E.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. A. Foreign Language Classroom Anxiety. In: HORWITZ, E.; YOUNG, D. J. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, p. 27-36. 1991
- HORWITZ, E. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, vol.27, p. 557-576. 1999.
- HOSENFELD, C. Students' mini-theories of second language learning. *Association Bulletin*, v. 29, n. 2, 1978.
- HOSENFELD, C. Students' mini theories of second language learning. *Association Bulletin*, v. 29, n. 2, 1978. In: BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 188f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.
- HUBBARD, L. J. Aptitude, attitude and sensitivity. *Foreign Language Annals*, 8, 1975, pp. 33-37.
- JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practice of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 439-452. 1994
- KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 5, n. 2, pp. 191-204. 1995.
- KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003.
- KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.
- KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon, 1982.
- KRUGER, H. R. Ação e crenças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 45 (3 e 4), pp. 3-11, 1993.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

- LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (orgs.), *Learners and language learning* Singapore: Seameo Regional Language Centre, p. 207-226, 1998.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1991.
- LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, jan./jun., 1991.
- LEFFA, V. J. (Org). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. EDUCAT: Editora da Universidade Católica de Pelotas. 2001.
- LEFFA, V. J. Carta do editor. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 11-14. 2004
- LEITE, P. M. A febre de aprender inglês. *Veja*, p. 72-78, 28/10/1998.
- LEITE, E. F. O. *Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Estudos da Linguagem, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2003.
- LEME, H. G. S. Metáforas e crenças do professor no processo de leitura em língua estrangeira. *Anais do IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*, v.1, n. 1, p. 217-224, 1995.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 1986.
- MAIA, A. M. B.; RABELLO, E. C. C.; CERVO, I. Z.; SANTOS, L. M. M.; PANS, M. I. B. M.; Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. *Revista Desempenho*, v.1, n. 1, p. 31-46, 2002.
- MALÁTER, L. S. O. *Teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, UFSC, Rio Grande, 1998.
- MATEUS, E. F. *Supervisão de estágio e formação do professor de inglês*. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, UEL, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MARQUES, E. A. *As crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (Espanhol) em curso de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.
- MASTRELLA, M. R. A ansiedade e as crenças dos aprendizes. In: DALACORTE, M. C. F.; MELLO, H. A. B. (Orgs). *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, p. 101-110. 2000.
- MASTRELLA, M. R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

- MATEUS, E. F.; GIMENEZ, T. N.; ORTENZI, D. I. B. G.; REIS, S. A Prática do Ensino de Inglês: Desenvolvimento de Competências ou Legitimação das Crenças? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 2, n. 1, p. 43-59, 2002.
- MATTOS, A. M. A. *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visãoêmica*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.
- MATTOS, A. M. A. O professor no espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 2, n. 1, p. 121-155, 2002.
- MEDEIROS, R. L. R. Estudo Comparativo dos Currículos dos Cursos de Letras no Brasil. *Anais do XI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*, p.139-139. 1991.
- MENEGASSI, R. J. Caracterizando o bom aprendiz em língua materna. *Linguagem & Ensino*, v. 1, n. 1, p. 115-134.1998.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2. , 329-338, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MORAES, T.; AMARANTE, M. F. S. Projeto pedagógico do Instituto de Letras. In: *Revista do Instituto de Letras*. Campinas: PUCCAMP, vol. 8, p. 123-141, 1989.
- MUSSINI, E. P. S. M. Crenças sobre estratégias metacognitivas na aprendizagem de uma segunda língua. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*, v.1, n. 1, 2001.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, p. 317-328, 1987.
- NETTLE, E. B. Stability and change in the beliefs of student teachings during practice teaching. *Teaching and teacher education*, vol. 14, n. 2, p. 193-204, 1998.
- NEVES, M. D.; Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. (Org.) *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências*. Campinas: Editora Pontes, p.69-80. 1996.
- NICOLAIDES, C. Algumas das crenças de aprendizagem que facilitam ou inibem a interação em sala de aula de língua estrangeira no ensino de primeiro grau. *Anais do XIV ENPULI – Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*, v. 1, n. 1, p. 73-77, 1997.
- NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. A voz do aluno na tomada de decisão na sala de aula de língua estrangeira. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*, v.1, n. 1, 2001.
- NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento da autonomia no aprendizado de língua estrangeira. *The ESPECIALIST*, v. 23, n. 1, p. 75-99, 2002.
- NONEMACHER, T. M. *Crenças e práticas de professores em formação em ensino de espanhol como língua estrangeira em ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2002.

- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- NUNAN, D. *The learner-centered curriculum – a study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- OMAGGIO, A.C. Successful language learners: what do we know about them? News Bulletin, p. 2-3, 1978. In: BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 188f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.
- OSÓRIO, E. *Crenças no ensino e aprendizagem de línguas* (mimeo).
- ORTENZI, D. L. B. G. A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 1127-138.1999.
- OSBORNE, B. 1991. Elaboração de Currículos: Parâmetros e Restrições. *Anais do XI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*, p. 92-104. 1991.
- PACHECO, J. A. *O pensamento e a ação do professor*. Lisboa. Portugal: Porto Editora, 1995.
- PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de Inglês. In: *APLIEMGE: Ensino e Pesquisa*. Belo Horizonte: Editora Pontes, p.9-28. 1997.
- PAIVA, V. L. M. O. Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (Compilador). *TELA* (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.
- PAIXÃO, R. O que os adultos precisam fazer para aprender o idioma mundial. *Veja*, p. 144-146. 16/09/1998.
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992
- PATTON, M. *Qualitative evaluation and research methods* (2nd Ed.). Newbury Park, California: Sage, 1990.
- PARIGI, J. P. Language learning: something is funny about it. *English teaching forum*, v. 16, n. 1, p. 38-45, 1978.
- PASCHOAL, M. S.; CELANI, M. A. A. (Orgs). *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, p. 53-66. 1992.
- PEACOCK, M. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, vol. 29, p. 177-195. 2001.
- PEDREIRO, S. F. *O movimento comunicativo de ensino de língua estrangeira no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Brasília, UnB, 2002.
- PERINA, A. A. *As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios*. (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Artmed Editora. 1999.

- PIAGET, J. Understanding causality. New York: W. W. Norton, 1974.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- POSNER, G. J. et. al. Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, v. 66, n. 2, 1982, pp. 211-227.
- PRICE, H. H. *Beliefs*. Bristol: Thoemmes Press, 1969.
- RAYMOND, A. M; SANTOS, V. Pre-service elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. *Journal of Teacher Education*, jan/fev., vol. 46, n. 1. 1995.
- REIS, M. R. F. Características metacompetentes do professor de Prática de Ensino de Língua Estrangeira. *Contexturas*, n. 1, p.71-76, 1992.
- REIS, S. *Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino de inglês*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 1998.
- REIS, S. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 139-156.1999.
- REIS, S.; GIMENEZ, T. N.; ORTENZI, D. I. B. G.; MATEUS, E. F.; Conhecimentos em contato na formação pré-serviço. In: LEFFA, V. (org) *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- REYNALDI, M. A. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 1998.
- RICHARDS, J. P. Curriculum development in second language teaching. In: RICHARDS, J. P. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 1-34.
- RICHARDS, J. C. et al., *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. 2nd. Ed. Essex:Longman, 1992.
- RICHARDS, J.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach: In: SIKULA, J. (Org.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, p. 102-119, 1996.
- RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Org.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, 1997. pp. 114-131.
- RIVERS, W. (Org.) *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- ROCHA, M. S. *Cognições de futuros e atuais professores sobre como motivar aluno*. Dissertação de Mestrado – Centro de Comunicação de Artes. Universidade Estadual de Londrina. 2002.

- ROCHA, E. H. *Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Puc-Camp, 2004.
- ROCHA, C. H. *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, em andamento.
- ROCKEACH, M. *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*. São Francisco: Jossey-Bass, 1968.
- ROEMING, R. F. *The predictability of language learning results*. Contact, 9, 1966, pp. 2-11.
- ROKEACH, M. Crenças, atitudes e valores, uma teoria de organização e mudança. Rio de Janeiro: Interciência; 1981.
- ROLIM, A. C. O. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1998.
- ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- RUBIN, J.; THOMPSON, I. *How to be a more successful language learner*. Heinle & Heinle, Massachusetts, 1982.
- SABINO, M. A. O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa. *Contexturas*, n. 6, p. 79-106, 2002.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino/aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, p. 75-88. 1997.
- SADALLA, A. M. F. A. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea, 1998.
- SADALLA, A. M. F.A.; SARETTA, P.; ESCHER, C. A. Análise das crenças e suas implicações para a educação. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- SADALLA, A. M. F. A.; WISNIVESKY, M.; PAULUCCI, F. C.; VIEIRA, C. P.; Teorias Implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor reflexivo. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A.; BATISTA, S. H. S. S.; (Orgs). *Formação de Professores: discutindo o ensino de psicologia*. Campinas: Editora Alínea, 2000.
- SAKUI, K. e GAIES, S. J. Investigating japanese learners' beliefs about language learning. In: *System*, vol. 27, pp. 473-492. 1999.
- SANTOS, E. *Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.
- SANTOS, V. X. Entrevistas com Anita Wenden e Flávia Vieira sobre autonomia. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 141-164. 2002.
- SANTOS, A. H. S. *Motivos de fracasso e desistência nos primeiros níveis do curso de inglês*. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Florianópolis, 2003.

- SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto CELPE-BRAS no âmbito do mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *Português para Estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 36, pp. 11-22, Jul./Dez. 2000.
- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner*. Basic Books. 1983.
- SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey – Bass Publishers. 1987.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Publicações Dom Quixote. 1992.
- SCOTT, M. Considerações sobre o embasamento educacional e filosófico de uma metodologia centrada no aluno. In: CELANI, M. A. A. *Ensino de línguas*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p. 22-31. 1984.
- SCOTT, M. Conscientização. *Puc Working Papers*, n. 18, São Paulo: PUC-Cepril, 1986.
- SELINKER, L. Interlanguage. In: *IRAL*, vol. X, 3 August, 1972
- SILVA, M. S. F. *Análise lexical de folhetos de propagandas de escolas de línguas e as representações de ensino*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.
- SILVA, S. R. E. *Manifestações de controle do professor de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.
- SILVA, I. M. A importância do sistema de crenças na formação do professor de língua inglesa. *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*, vol. 1, n. 1, p. 63-80. 2002.
- SILVA, L. 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, C. L. O imaginário ideológico do graduando em Letras. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*, v.1, n. 1, 2001.
- SILVA, N. P. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do DF*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2003.
- SILVA, K. A. Estudo do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) sob a ótica de alunos de uma escola pública: crenças e mitos. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras*. Universidade Federal de Goiás. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, pp. 247-254. 2003.

- SILVA, S. V. *Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2004.
- SILVA, K. A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças de professores em formação e em serviço* (no prelo)
- SILVA, K. A.; ROCHA, C. H. *Crenças de aprender LE (Inglês) de alunos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental de Escolas das Redes Municipal e Particular de uma cidade do interior paulista*. INPLA, 2005.
- SÓL, V. S. A. *A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e duas professoras em formação*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.
- SOL, V. S. A. O papel da prática crítico-reflexiva na formação do professor de inglês. (mimeo).
- STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Fluência Oral: Imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2000.
- TELLES, J. A. *Being a Language Teacher: Stories of Critical Reflexion on Language and Pedagogy*. Tese (Doutorado) – University of Toronto, 1996.
- TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 34, n. 1, p. 79-92, 1999.
- TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 191-116. 2002.
- VAN FLEET, A. Learning to teach: the cultural transmission analogy. *Journal of Thought*, v. 14, p. 281-290, 1979.
- VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. Londres: Longman, 1988.
- VAZ DE MELLO, M. C. M. Estudo Comparativo dos Currículos dos Cursos de Letras no Brasil. *Anais do XI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*, p. 125-128. 1991.
- VECHETINI, L. R. *Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (Inglês) para alunos iniciantes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.
- VIANA, N. *A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira*. Uberlândia. Departamento de Letras, UFU, 1993. Mimeografado.
- VICTORI, M. *Investigating the metacognitive knowledge of students of English as a second language*. Dissertação (Mestrado). University of California, Los Angeles, 1992.

- VICTORI, M. *Investigating the metacognitive knowledge of students of English as a second language*. Dissertação (Mestrado). University of California, Los Angeles, 1992.
- VICTORI, M.; LOCKHART, W. Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, v. 23, n. 2, p. 223-234, 1995.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como foco de pesquisas na formação do professor de LE. *Contexturas*, vol. 1, pp. 49-54. 1992.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo etnográfico*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1996.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 29-50. 1999.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas*, vol. 5, pp. 153-160. 2000-2001.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (Compilador). *TELA* (Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n. 37, p. 61-81, 2001.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes, 2004.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes, 2004.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças X Teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira*. Mimeo.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLACE, M. *Training foreign language teacher*. Cambridge: CUP, 2001.
- WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.
- WENDEN, A.. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN. J. (Ed). *Learner strategies in language learning*. Cambridge. Prentice Hall, p. 103-117. 1987a.
- WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.) *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall International Ltd, 1987.
- WENDEN, A. L. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning. In: *System*, vol.27, pp. 435-441. 1999.
- WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, vol. 27, pp. 443-457. 1999.

WILLIAMS, M. Learning Teaching: a Social Constructivist Approach: Theory and Practice or Theory with Practice? In: TRAPPES-LOMAX, H.; McGRATH, I (Eds.) *Theory in Language Teacher Education*. Essex: Longman, 2001.

WOOLFOLK HOY, A.; MURPHY, P. H. Teaching Educational Psychology to the implicit mind. IN: STERNBERG et all. (Orgs). *Understanding and teaching the intuitive mind*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 145-185, 2001.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

YANG, N. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, vol. 27, pp. 515-535. 1999.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 1996.

ZEICHNER, K. M. *Educating reflective teachers for learner-centered education: possibilities and contradictions*. Versão preliminar (mimeo) da conferência de encerramento do XVI ENPULI, Londrina, 2001.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas. Intercâmbio*, Mariana-MG, v. 1, n. 4, 1997.
- BARCELOS, A. M. F. Desvendando os sentidos do discurso dos alunos. *Letras & Letras*, v. 18, n.1, p. 7-15, jan./jul. 2002.
- BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2003.
- FREITAS, A. C; CASTRO, M. F. F. G. (Orgs). *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo, SP: Contexto, 2003.
- MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- MELLO, H. A. B.; DALACORTE, M. C. F. (Org.) *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia, Goiás: Editora da Universidade Federal de Goiás, 2000.
- SIGNORINI, I. ; CAVALCANTI, M. C. (Orgs). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- SILVEIRA, M. I. M. *Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.
- WENDEN, A. L. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*. 19/4, Oxford University Press, pp. 515-537. 1998.
- WENDEN, A. L. Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23/1, Oxford University Press, pp. 32-55. 2002

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Mensagem eletrônica enviada para o Coordenador do Curso

Campinas, 11 de agosto de 2003

Ao Coordenador do Curso de Letras
Prof. Dr. José Carlos Freire⁶⁹
Universidade Federal de Barretos (UFB)

Saudações! Levando em consideração a aprovação do Projeto de Dissertação intitulado “*Crenças, Aglomerados de Crenças e sua relação com a condição de aluno ingressante em Letras (Inglês)*” no curso de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado) em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a orientação do Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, solicito ao professor autorização para coletar dados através de observações de aulas na turma “Inglês II”, ministrada pela professora Dr^a Maria Silvia Oliveira, no decorrer deste ano conforme cronograma previsto no projeto referido acima.

Asseguro-lhe que a identidade dos sujeitos-participantes desta pesquisa será resguardada. Desde já agradeço a sua valiosa colaboração sem a qual esta pesquisa não seria realizada.

Atenciosamente,

Um cordial abraço,

Kleber Aparecido da Silva
Pesquisador

Obs: Aguardo ansiosamente um parecer. K.A.S.

⁶⁹ O nome do coordenador do curso de Letras, da professora do Curso de Inglês II, a instituição onde foi realizada a pesquisa e o telefone de contato dos sujeitos-participantes, contidos nos apêndices 1, 2, 3 e 4, são todos fictícios.

APÊNDICE 2

Resposta eletrônica enviada pelo Coordenador do Curso de Letras

Campinas, 15 de agosto de 2003

Prezado Kleber,

Aguardo vc na UFB, neste semestre.

Sucesso no trabalho!!

Abraço,

José Carlos Freire

APÊNDICE 3

Mensagem eletrônica enviada para a Professora do Curso de Inglês II

Campinas, 12 de setembro de 2003

Professora Maria Silvia

Tudo bem? Espero que esteja desfrutando de saúde física, que é o mais importante. Professora, já estou terminando de elaborar os instrumentos de coleta dos registros. Agora, mãos a obra.... coleta de dados. Estou pensando em iniciar a coleta por volta do início da segunda quinzena de outubro. O que a professora acha?

Gostaria, de conversar contigo, se possível via telefone sobre o meu projeto. Acredito que nesta oportunidade que teremos ficará mais fácil explicar o caráter de minha pesquisa e poderia justificar o uso de determinados instrumentos em detrimento de outros. Seria possível? Poderia me informá-lo por favor?

Aguardo ansiosamente uma resposta e pode ter a certeza de que neste final de semana te telefonarei, OK.

Um cordial abraço,

Obrigado,

Kleber Aparecido da Silva

APÊNDICE 4

Resposta eletrônica enviada pela Professora do Curso de Inglês II

Kleber,

Está tudo bem comigo, obrigada. Espero que com vc tbem esteja tudo bem. Vc poderia me telefonar na segunda-feira entre 14:00 e 16:00 hs (fone 17- 999-99-99) ou então no final de semana na minha casa, só que quase não fico em casa nos finais de semana, vc pode tentar, caso prefira (17- 888-88-88).

Aguardo contato.

Abraço,

Maria Silvia

APÊNDICE 5

Termo de Consentimento

Campinas, 06 de outubro de 2003

Prezado(a) aluno(a)

Saudações! Levando em consideração a aprovação do Projeto de Dissertação intitulado “Crenças, Aglomerados de Crenças e sua relação com a condição de aluno ingressante em Letras (Inglês)” no curso de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado) em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), venho lhe convidar para participar desta pesquisa cujo objetivo principal é investigar as crenças e os aglomerados de crenças do futuro professor de língua (Inglês).

O presente estudo utilizará como instrumento de coleta de registros: questionários, entrevistas semi-estruturadas, gravação de aulas em áudio e vídeo e observação direta com anotações de campo do pesquisador.

Asseguro-lhe que a identidade dos sujeitos-participantes desta pesquisa será resguardada. Desde já agradeço a sua valiosa colaboração sem a qual esta pesquisa não seria realizada.

Atenciosamente,

Kleber Aparecido da Silva
Pesquisador

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Orientador

Estou ciente do convite acima e concordo em participar da pesquisa.

APÊNDICE 6

Ementas das Disciplinas Obrigatórias da Área de Língua Inglesa⁷⁰

Disciplina: Língua Inglesa I

Ementa: 1.) compreensão geral de textos orais e escritos. 2.) Exercícios gramaticais contextualizados; 3.) Vocabulário Básico; 4.) Produção oral e escrita em simulação de situações; 5.) Prática de vocabulário.

Disciplina: Língua Inglesa II

Ementa: 1.) Ampliação do vocabulário básico; 2.) Exercícios de Pronúncia; 3.) Compreensão específica de textos orais e escritos; 4.) Exercícios gramaticais contextualizados; 5.) Organização Textual; 6.) Elaboração de Resumos; 7.) Produção Oral (mini-talks) e escrita; 8.) Simulação de situações; 9.) Prática de Laboratório.

Disciplina: Língua Inglesa III

Ementa: 1.) A abordagem crítica de textos orais e escritos; 2.) Exercícios gramaticais contextualizados; 3.) Mini-talks; 4.) Análise de textos; 5.) Produção de texto; 6.) Compreensão auditiva e exercícios de pronúncia com material autêntico.

Disciplina: Língua Inglesa IV

Ementa: 1.) Discussão e aprofundamento sobre tópicos que envolvam língua e cultura (education, government, media, holidays, traditions, etc.). Compreensão específica de textos orais e escritos; 2.) Leitura, compreensão e discussão de textos literários e científicos; 3.) Introdução à Análise de Gênero (Genre Analysis); 4.) Itens gramaticais: time e tense, adjective clauses, conditional clauses, direct and indirect speech, parallel structures; 5.) Elaboração e apresentação de speeches; 6.) Exercícios de pronúncia e compreensão auditiva a partir de material autêntico de rádio e TV.

Disciplina: Língua Inglesa V

Ementa: 1.) Análise do Gênero em textos jornalísticos; 2.) Leitura de textos literários e científicos; 3.) História e geografia americanas e inglesas; 4.) Exercícios de pronúncia e compreensão auditiva em laboratório. Reflexões metalingüísticas; 5.) Produção de textos; 6.) Speeches.

Disciplina: Língua Inglesa VI

Ementa: 1.) Análise do gênero em textos acadêmicos; 2.) Leitura de textos autênticos; 3.) Estudos metalingüísticos de tópicos gramaticais; 4.) Produção de textos; 5.) Elaboração e apresentação de speeches; 6.) Exercícios de pronúncia e compreensão auditiva; 7.) Prática de Laboratório.

Disciplina: Língua Inglesa VII

Ementa: 1.) Análise do gênero em textos orais; 2.) Leitura de textos científicos e literários; 3.) Análise contrastiva; 4.) Produção de resenhas e resumos; 5.) Exercícios de compreensão auditiva (lectures); 6.) Note-taking para elaboração de resumos.

⁷⁰ As informações referentes às disciplinas obrigatórias e suas respectivas ementas foram obtidas do Catálogo do Curso de Graduação em Letras (2003).

Disciplina: Língua Inglesa VIII

Ementa: 1.) Reconhecimento dos elementos e das estruturas gramaticais pertinentes ao ensino de língua inglesa; 2.) Estudo e análise crítica da manifestação dos referidos elementos e estruturas em livros didáticos e em textos autênticos; 3.) Elaboração e apresentação de material compatível com a realidade de ensino, seja de escola pública ou privada.

Disciplina: Lingüística Aplicada e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa

Ementa: 1.) Lingüística Aplicada – Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira (natureza dos estudos, metodologia de pesquisa); 2.) Abordagens de Ensino, Modelos de Aquisição, Material Didático e Planejamento de Cursos de Língua Estrangeira – Inglês; 3.) Aspectos lingüísticos, cognitivos, sócio-políticos e culturais de ensino/aprendizagem de língua inglesa; 4.) Questões práticas de sala de aula de língua inglesa.

Disciplina: Literatura Inglesa I

Ementa: Panorama histórico-literário (visão panorâmica) – Da formação da literatura inglesa ao século XX: primeiras manifestações, idade média, renascimento (Teatro Elizabetano); século XVIII, era da razão (surgimento do romance), período romântico (a poesia romântica), era vitoriana, fim de século, século VV – experiências na prosa ficcional, o pós-guerra.

Disciplina: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Língua Inglesa I

Ementa: 1.) Análise, seleção, utilização e avaliação de materiais didáticos; 2.) Simulação de aulas; 3.) Estágios de observação e apoio ao professor de língua inglesa em sala de aula.

Disciplina: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Língua Inglesa II

Ementa: 1.) Estágio na forma de mini-curso e/ou regência de aulas em língua inglesa em escolas de ensino fundamental, médio e/ou escolas de idiomas; 2.) Avaliação e orientação sobre a prática de ensino dos alunos estagiários.

APÊNDICE 7

Ementas das Disciplinas Optativas da Área de Língua Inglesa⁷¹

Disciplina: Aquisição da Linguagem

Ementa: 1.) As mudanças lingüísticas quantitativas e qualitativas na fala da criança; 2.) Alguns mecanismos de mudança lingüística na fala da criança: a especularidade, a complementaridade, a reciprocidade, os processos metafóricos e metonímico e a entrada da criança no discurso (compreendido como laço social); 3.) Abordagem histórica da pesquisa na área: a psicolingüística, a influência de Chomsky, o sócio-interacionismo e a influência da psicanálise; 4.) Rudimentos de procedimentos analíticos da fala da criança.

Disciplina: Metodologia de Ensino de Inglês Instrumental I

Ementa: 1.) Apresentação, discussão e aplicação de pressupostos teóricos orientadores de planejamento e de desenvolvimento de cursos de inglês instrumental.

Disciplina: Metodologia de Ensino de Inglês Instrumental II

Ementa: 1.) Aprofundamento do conhecimento de pressupostos teóricos orientadores de planejamento e de desenvolvimento de cursos de inglês instrumental; 2.) Avaliação crítica / (re)elaboração de materiais didáticos para ensino de inglês instrumental; 3.) Preparação e desenvolvimento de unidades de ensino (micro-ensino).

Disciplina: Literatura Canadense

Ementa: 1.) Panorama histórico-literário focalizando principais autores/obras; 2.) Análise de obras representativas de gênero e/ou período literário específico.

Disciplina: Cultura Americana

Ementa: Estudo comparativo das características culturais dos Estados Unidos e do Brasil.

Disciplina: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira

Ementa: Abordagem de Ensino e Modelos de Aquisição de Segunda Língua/Língua Estrangeira.

Disciplina: Gramática Avançada

Ementa: Estudo avançado com discussão sobre os aspectos lingüísticos da gramática da Língua Inglesa.

Disciplina: Preparatório para Exames de Proficiência em Língua Inglesa

Ementa: 1.) Análise dos tópicos abordados e do sistema de avaliação de exames de proficiência em inglês; 2.) Treinamento para execução do exame.

Disciplina: Literatura Inglesa II

Ementa: 1.) Estudo de períodos ou gêneros literários específicos ou combinados; 2.) Estudo de autores/obras representativas dos períodos ou gêneros literários focalizados.

⁷¹ As informações referentes às disciplinas optativas e suas respectivas ementas também foram obtidas do Catálogo do Curso de Graduação em Letras (2003).

Disciplina: Literatura Norte Americana II

Ementa: A abordagem de gênero literário, específico (teatro, romance, narrativas curtas, poesia) ou a combinação deles, ou autor/obras específicas para desenvolvimento de análise crítica aprofundada.

Disciplina: Produção Oral em Inglês

Ementa: 1.) Personal qualities, relationships; 2.) Jobs, careers, educations, skills; 3.) Cities and places, climate; 4.) The media, news stories, dreams; 5.) Requests, messages; 6.) Schools, marriage, work, preferences; 7.) Tourism, customs, advice; 8.) Shopping, services, recommendations; 9.) Opinions, problems, controversial issues.

APÊNDICE 8

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS⁷²

QUESTIONÁRIO 1

Nome: _____

Idade: _____ Naturalidade: _____

Endereço Completo: _____

Endereço Eletrônico (e-mail): _____

Você trabalha? Onde? _____

Por quanto tempo? _____

Profissão dos pais: _____

Onde você estudou inglês anteriormente? Por quanto tempo no total?

Razão(ões) de se cursar inglês.

Fala outra(s) língua (s)? Qual (is)? Gostaria de aprender outra LE? Qual (is)? Por quê?

Outros membros de sua família falam outra língua estrangeira? Quais?

Número de matérias que está cursando no semestre. Quais?

Ano de início do curso de Letras: _____

⁷² Para a elaboração deste questionário, levou em consideração leituras sobre o tema e Barcelos (1995). Algumas perguntas foram retiradas e/ou adaptadas dos questionários utilizados por Barcelos (1995).

APÊNDICE 9

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS

QUESTIONÁRIO 2 – Expectativas e crenças sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira

1.) Na sua opinião, quais são as expectativas de um aluno que começa um curso de inglês em escolas de idiomas? O que ele espera encontrar?

As questões seguintes são referentes à sua experiência anterior de aprendizagem de línguas em escolas de idiomas de inglês. Procure se lembrar de como foi essa experiência e responda sinceramente. Caso você não tenha frequentado ou não frequente escolas de idiomas, por favor, não responda às perguntas abaixo (b a f).

b.) Você se lembra de alguma atividade feita pelo(a) professor(a), no cursinho, da qual você gostava? Qual atividade era essa e porque você gostava?

c.) Alguma atividade que você detestava? Qual? Por quê?

d.) Como você estudava para as provas?

e.) Quanto do seu tempo em casa você dedicava para o estudo de inglês e como você estudava?

f.) Você considera que a sua aprendizagem na escola de idiomas foi eficiente? Por que sim/não?

2.) Na sua opinião, quais são as expectativas de um aluno que começa um curso de inglês na escola pública? O que o mesmo espera encontrar?

As questões seguintes são referentes à sua experiência anterior de aprendizagem de línguas na escola pública. Procure se lembrar de como foi essa experiência e responda sinceramente. Caso você não tenha frequentado ou não frequente escola pública, por favor, não responda às perguntas abaixo (b a g).

b.) Você se lembra de alguma atividade feita pelo(a) professor(a), na escola pública, da qual você gostava? Qual atividade era essa e porque você gostava?

c.) Alguma atividade que você detestava? Qual? Por quê?

d.) Como você estudava para as provas?

e.) Quanto do seu tempo em casa você dedicava para o estudo de inglês e como você estudava?

f.) Você considera que a sua aprendizagem na escola pública foi eficiente? Explique.

g.) Se você estudou em escolas de idiomas também, de qual você gostou mais? Por quê?

APÊNDICE 10

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS

QUESTIONÁRIO 3 – Informações sobre os alunos e o curso de Letras

1.) Quais as razões que o levaram a cursar Letras?

2.) Na sua opinião, quais são as expectativas de um aluno que começa o curso de Letras (Português/Inglês)? O que este aluno espera encontrar?

3.) Na sua opinião, qual a imagem que os alunos de Letras tem do curso e que os outros cursos têm do curso e dos alunos de Letras? A que você atribui essa opinião? Você acha que eles tem razão?

4.) Dentro do curso de Letras, quais as disciplinas que você acha mais interessantes? Por quê?

5.) E as menos interessantes? Por quê?

6.) Na sua opinião, o que você acredita ser necessário fazer para ter sucesso no curso de Letras?

7.) E na sua profissão como professor de Língua Inglesa?

() Participar de congressos.

() Fazer leituras extras.

() Frequentar cursos de atualização.

() Frequentar cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu).

- () Fazer leituras sobre teorias de ensino.
- () Participar de cursos de formação de professores
- () Participar de treinamento de professor
- () Seguir minha intuição
- () Contar com minha experiência anterior de ensino
- () Outros:

8.) Marque as afirmações abaixo de acordo com a seguinte legenda: **V** = concordo; **X** = Não concordo; **?** = Não sei ou não tenho opinião formada.

- a.) () Para se aprender inglês na sua totalidade é preciso viver no país onde se fala essa língua.
- b.) () É possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço.
- c.) () A língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa.
- d.) () A aprendizagem de uma LE (neste caso, inglês) depende mais do(a) professor(a) do que do(a) aluno(a).
- e.) () Crianças aprendem uma LE com mais facilidade do que adultos.
- f.) () Aprender uma LE envolve conhecimento profundo da gramática da língua.
- g.) () Não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês.

9.) Na sua opinião, quais são as características do bom aprendiz de LE? E quais seriam as características do avesso do bom aprendiz?

10.) Quando você começou a estudar inglês, houve alguém que te deu conselhos sobre como aprender inglês? Se você se lembra, quais conselhos foram esses, relate-os no espaço abaixo.

APÊNDICE 11

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS

QUESTIONÁRIO 4 – Crenças sobre o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira

1.) Procure definir o que é uma língua estrangeira?

2.) O que é ensinar uma língua estrangeira?

3.) O que é aprender uma língua estrangeira?

4.) O que as pessoas devem fazer para aprender línguas? Para se aprender línguas você deve

5.) Atualmente, quais as maneiras que você utiliza para aprender inglês?

6.) Que tipo de dificuldade você encontra, normalmente, ao estudar inglês?

Obrigado!

APÊNDICE 12

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

- 1) Com que idade você começou a aprender inglês? Foi uma boa idade? Você acha que te ajudou?
- 2) Com que frequência as pessoas de sua cidade viajam para o exterior para estudar inglês?
- 3) Você já estudou nos EUA, na Inglaterra, ou em outro país onde se fala o inglês?
- 4) Qual o tempo necessário para se aprender a falar uma língua estrangeira, na sua opinião?
- 5) Se a pessoa for para um país que se fala esta língua, este tempo diminui? Por quê?
- 6) Por que você escolheu o curso de Letras?

Para quem responde SIM à pergunta seis, responda às que se seguem:

- 6.1) Quando você está dando uma aula, o que o (a) motiva a agir da maneira como age? O que você acha que o influenciou na maneira como você trabalha?
- 7) Você sabe outra língua? Qual?
- 8) O que te ajudou a aprender Inglês (ou outra língua)?
- 9) O que pode ajudar uma pessoa a tornar-se um bom aprendiz de línguas? E o avesso do bom aprendiz?
- 10) Quais são, em sua opinião, as características do bom aprendiz? E do avesso do bom aprendiz? Ou qual imagem que você faz de um bom aprendiz ou do avesso do bom aprendiz?
- 11) O que você entende por sucesso ou insucesso na aprendizagem de LE?
- 12) Na sua opinião, o grau de sucesso na aprendizagem de uma LE, depende primariamente de quem? Por que?
- 13) Qual são as suas expectativas sobre o grau de sucesso ou insucesso que você pensa alcançar até o final deste curso?
- 14) Quais são as suas expectativas da sua carreira como professor de inglês? O que você pode prever da sua carreira?
- 15) De que maneiras você acha que um professor pode contribuir para que os seus alunos aprendam melhor?
- 16) Qual é a imagem que você faz de um professor de língua estrangeira? O que é ser um bom professor de língua estrangeira?

APÊNDICE 13

Transcrição de uma entrevista típica

Pq: Muito bem Jéssica⁷³ então gostaria de em primeiro lugar agradecer muitíssimo você ter vindo um pouquinho antes para gente conversar. Estive na sua sala, observando em sala de aula. Aí hoje eu gostaria de saber algumas coisas referente ao ensino/aprendizagem de LE

Pq: Jéssica, com que idade você começou a aprender inglês?

SP: Aprender Inglês? Com dezesseis? Dezesseis anos.

Pq: Dezesseis anos.

SP: Isto[!]

Pq: Você acha que foi uma boa idade? Começar a aprender inglês com dezesseis anos?

SP: Eu acho que foi muito tarde.

Pq: Você acha que foi tarde?

SP: Tarde.

Pq: Você acha que se você começasse, por exemplo, antes você acha que seria melhor?

SP: Eu acho que eu teria menos dificuldade do que eu tenho agora.

Pq: Hoje você tem um pouco mais?

SP: Um pouco de dificuldade

SP: Isto[!].

Pq: Um pouco de dificuldade.

Pq: Certo. Então você acha que não foi tão

[?]

Pq: Então, você acha que foi um pouco tarde?

SP: Isto[!]

Pq: Você já foi para os Estados Unidos, por exemplo?

SP: Não[!]

⁷³ Nome fictício.

Pq: Já foi?

SP: Não.

Pq: Pensa em algum dia ir para os Estados Unidos ou em um país falante de língua Inglesa?

SP: Penso! Penso sim. Penso sim.

Pq: Pensa. Certo. Só uma curiosidade Jéssica, você me ajuda a pensar sobre isto: por exemplo: tem pessoas que acreditam que se pessoa for para os Estados Unidos, por exemplo, ela demorar um número X de anos para aprender inglês. Se ela estiver aqui no Brasil, ela demora x de anos. Muitos acreditam que se ela for para lá, ela irá aprender muito mais rápido. Outros acham que é o oposto. O que você acha? Você acha que há diferença na aprendizagem se você está num país falante da outra língua, por exemplo?

SP: Eu acho tem uma facilidade bem maior de quem está lá aprender mais rápido. Por que aqui, queira ou não queira os professores que a gente tem não são falantes nativos, né. E lá eu acho que, as vezes você é forçado a aprender o inglês para se comunicar mesmo, aqui não.

Pq: Você acha que, você vivendo lá, por exemplo, um país falante de língua estrangeira, de língua inglesa, no nosso caso, você acha que facilitaria?

SP: Facilitaria.

Pq: Você acha que facilita?

SP: Isto [!]

Pq: Quanto tempo você acha que demora para o aprendizado, que no questionário tinha esta pergunta, né?

SP: Ha-Ha.

Pq: Quanto tempo você acha que a pessoa aprende inglês no contexto brasileiro?

SP: No contexto brasileiro? Uns quatro anos.

Pq: Quatro anos.

SP: No mínimo

Pq: No mínimo.

Pq: E lá no exterior, por exemplo, num país falante de língua estrangeira?

SP: Um ano e meio.

Pq: Um ano e meio você acha que a pessoa aprenderia? Certo.

Pq: No exterior este tempo diminui de acordo com a sua concepção, né?

SP: Há-Ha

Pq: Você faz o curso de Letras, né?

SP: Faço.

Pq: Um curso bom, né?

SP: ((...))

Pq: Por que você escolheu o curso de Letras e não um outro curso?

SP: Bom eu escolhi Letras Licenciatura porque eu pretendo dar aulas. Não de inglês, de português. Então, foi por isso que eu escolhi o curso de Letras.

Pq: Você pretende dar aulas de Português?

SP: Português.

Pq: Por que não Inglês?

SP: Confesso que eu não gosto muito. Talvez por eu ter começado (...) ter tido contato com a língua um pouco tarde, eu não sei acho que os professores que eu tive talvez não colaboraram muito. Eu não gosto muito de língua estrangeira não. Do inglês, eu não gosto.

Pq: Você acha que o professor, por exemplo, os professores que você teve fez com que você tivesse esta aversão pelo inglês, o que você acha?

SP: Talvez. Talvez. Eu acho que, eu estudei em escola estadual, no meu ginásio, e o inglês que eu tive era muito fraco, né? Eu fiz alguns cursos numa escola de inglês só que eu também não gostei muito assim. E eu tenho muita dificuldade com a língua, acho que talvez por isto talvez eu que não sinto confiança em que eu conseguir passar para um aluno. Assim, talvez por eu não ter muita base ainda para dar aulas, né. É mais ou menos isto.

Pq: Certo. Você dará aulas de Português, né?

SP: De português.

Pq: Você dá aulas, hoje em dia, de Português?

SP: Não. Ainda não.

Pq: Ah! Certo. Você sabe outra língua, Jéssica?

SP: Não.

Pq: Pretende aprender uma nova língua?

SP: Futuramente, não agora.

Pq: Que língua você pretende aprender?

SP: Eu queria fazer espanhol também, né e francês talvez. Mais para o futuro.

Pq: Por enquanto...

SP: Por enquanto é só o inglês mesmo.

Pq: Certo. Jaqueline, na sua opinião, o que pode ajudar uma pessoa a tornar-se um bom aprendiz de línguas? Se você pudesse dar dicas a uma pessoa, para ele se tornar um bom aprendiz de línguas, quais seriam essas dicas que você propiciaria a essa pessoa?

SP: É complicado. Pois eu acho que eu não sou uma boa aprendiz de línguas. Eu não sei que dica eu daria para a pessoa.

Pq: Você não se considera uma boa aprendiz?

SP: De línguas não?

Pq: Não? ((...))

SP: Ah! Eu não sei, por que eu tenho um pouco de aversão mesmo a língua estrangeira. É estranho, né. Por que eu estou fazendo Letras, mas é, eu nem sei o que falar, por que eu soubesse se soubesse que usaria isso para mim.

Pq: Olha só.

Pq: Então você se considera o avesso do bom aprendiz? Você se acha o oposto?

SP: É. Quanto a língua sim.

Pq: Quanto a língua. Outras características, não?

SP: Não!

Pq: Por que razão, você se acha o avesso do bom aprendiz?

SP: Eu não sei. Acho que... talvez eu não seja muito esforçada assim, por eu não gostar muito, sabe. Acho que eu poderia me esforçar mais. Poderia ir... é colocar... pegar coisas por fora, enfim, a parte da aula. Eu acho que as vezes eu não faço isto. Talvez eu devesse fazer isto.

Pq: Certo.

Pq: Então, as características você falou? O que você acha que é um bom aprendiz e assim por diante, né?

SP: Ha-Ha.

Pq: Quanto você falou sobre o bom aprendiz, conforme você citou agora, precisaria ter esforço

SP: Isto[!]

Pq: Precisaria se esforçar.

SP: Isto.

Pq: Agora, o que faz a pessoa obter sucesso na aprendizagem.? O que você entende por sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso o inglês?

SP: Acho que é pessoa estar dominando bem a língua e a escrita da língua também, né? Eu acho que as duas coisas denotariam o sucesso.

Pq: O domínio da língua. O domínio total da língua?

SP: Não total? ... Mas pelo menos a pessoa conseguir se comunicar,né? Na língua, no caso o inglês, tanto oralmente quanto na escrita também.

Pq: Certo. Tanto um quanto outro? E este sucesso, na sua opinião Jaqueline, depende primariamente de quem? Para obter este sucesso, que você falou, tanto na escrita, na produção escrita e oral, depende primariamente de quem?

SP: Acho que da pessoa que está aprendendo, né? Mas eu acho que também da pessoa que está passando também.

Pq: Se você para você falar em porcentagem, por exemplo 100 por cento, depende quanto de quanto, de quem você acha que depende?

SP: Acho que 50% 50%

Pq: 50% por cento, 50% 50%. Você acha que depende 50% do professor e 50% do aluno?

Pq: Certo. Por que? É uma boa pergunta? ((...))

SP: Eu acho que o aluno não vai sentir gosto para procurar por fora exatamente este negócio do sucesso, ele não vai sentir vontade de se esforçar se ele não tiver um professor que de uma boa base para ele. Eu acho que vai desestimular. Inclusive isto que a gente aprende aqui, né, no curso de Licenciatura, que a gente tem que estimular o aluno a gostar. Se não tiver estímulo do professor, o aluno não busca. Agora, se tiver o estímulo do professor aí os outros 50% é com o aluno, que é, buscar, ler, fazer os exercícios que o professor pede para fazer, que é fazer todos os trabalhos, os seminários, eu acho que é por isso.

Pq: Por isso. Ah! Certo.

Pq: Hoje você é uma aprendiz de uma língua, né, uma aprendiz de uma língua estrangeira. Até o final do curso. Você está no primeiro ano, né? Para ser mais específico, no segundo semestre letivo do primeiro ano, né? Primeiro semestre do?

SP: Não Segundo semestre

Pq: Segundo semestre do primeiro ano. Quais são as suas expectativas sobre o grau de sucesso ou insucesso que você pensa alcançar até o final do curso ? Imagine não a Jéssica agora, no segundo semestre, mas a Jaqueline lá no final do curso. Quais são as suas expectativas, que você pensa alcançar

SP: Bom eu imagino que ao final do curso eu estarei apta para poder dar aulas mesmo de língua estrangeira, no caso o inglês, né? Não sei ainda se vou fazer isso até o final do curso, que por enquanto, não é uma coisa que eu planejo, mas pode ser que até o final isso aconteça. Eu espero isso, poder dar aulas. Não espero dominar a língua totalmente, por que eu não sei, acho que na faculdade que a base que a gente tem não é muito grande para aprender o domínio da língua assim, eu acho que precisaria de mais, mais, mais tempo ou algum morar fora algum tempo, que eu acho meio complicado. Aqui, você ficar cinco anos e aprender a língua aprender toda a língua inglesa.

Pq: Você acha que aprender tem que ir para lá?

SP: Para aprender tem que ir para lá. Eu acredito que sim. Mesmo que seja para ficar pouco tempo, para ter um pouco de contato. Mas eu acho que aqui é um pouquinho complicado assim. Acho que para dar aulas até o final do quinto ano tudo bem, só eu acho que não tem domínio total da língua.

Pq: Certo. Então você acha que a ida para um país falante de língua estrangeira, neste caso o inglês vai ajudar?

SP: Eu acho que sim.

Pq: Certo. E as suas expectativas, seus ideais, como professora de inglês. O que você pode prever de sua carreira como professora? Nós saímos do aprendiz.

SP: Ha-Ha.

Pq: A sua posição terminando o curso.

SP: Há-Há

Pq: Agora como professora de inglês, quais são as suas expectativas?

SP: Nunca me imaginei uma professora de inglês, né? Acho que é a primeira estou me colocando neste lugar agora, já que você está perguntando isso.

Pq: Você se coloca como professora de português?

SP: De português, é. De inglês eu nunca me coloca não. Nunca pensei nisso. Por isso eu não sei responder. Mas eu vou responder como se eu fosse uma professora de português, então. Eu espero conseguir despertar no aluno a vontade de ele estudar a língua. É isto o que eu espero... Por que, aquela coisa que falei que só.... depende 50% do professor e do aluno. Se eu sou

professora e depende 50% de mim, eu quero despertar a vontade do aluno dele usar os outros 50% que depende dele. É isto que eu espero como professora.

Pq: Certo. De que maneira você acha que o professor pode contribuir para que os seus alunos aprendam melhor? O que você que o professor deve fazer para que os seus alunos aprendam?

SP: Eu acho que, eu acho que o professor tem que levar coisas extraclasse, extralivre para a sala de aula. Eu acho que, como eu não sei quando eu for dar aulas, se eu for dar aulas de inglês, se eu for dar aulas para crianças, ou para adolescentes, mas eu acho que chega uma certa idade que a penetração de uma outra língua é um pouco complicada, então, você ficar no livro, na gramática, só, naquela coisa "batidinha", eu acho que a pessoa não aprende. Acho que aprender língua é mais do que isso, sabe. Acho que tem que ter uma dinâmica, tem que ter outras coisas que não seja aquela coisa de livro, aquela coisa de lousa, então, é isso, bom, deste jeito é que tem ser, para o aluno aprender melhor.

Pq: Certo. Na época que eu estava na escola, né, na escola, no ensino médio, fundamental até na universidade, tinha aqueles professores que eu amava a aula, e tinha aqueles professores que detestava a aula, né? Tinha aquele professor que eu chamava de ideal, aquele professor que fazia aquilo, fazia aquilo... Aquele professor é o meu ideal, pois ele fazia aquilo que eu gostava, entende? Você tem também esta visão do professor ideal? Que professor é esse, na sua concepção?

SP: Eu tenho sim. Acho que, não é um professor que não seja muito autoritário, também não é um professor que seja muito autoritário. Acho que ter um... tem que ter hora para brincar, tem que ter hora para conversar, hora para rir, só que tem que ter hora para estudar, também. Eu acho que o estereótipo de professor ideal seria este. Este, um pouco autoritário, mas, as vezes não, então, tem que saber dosar

Pq: O professor que tivesse o equilíbrio?

SP: Que tivesse um equilíbrio.

Pq: Que não abusa do poder, despotismo, e nem ficar a Deus dará.

SP: Exato[!].

Pq: Certo. Qual a imagem que você faz de um professor de língua inglesa? O que é ser um bom professor de língua inglesa?

SP: Até hoje eu só tive um professor bom de língua inglesa. Que a professora que estou tendo agora...

Pq: A professora que você está fazendo a disciplina.

SP: Que é, está mostrando algumas coisas diferentes, que eu não tinha antes. Então, eu acho que, um bom professor de língua inglesa é exatamente este que não é muito autoritário, só que também não é muito desleixado, e sabe fazer as coisas na hora certa.

Pq: As aulas você está gostando?

SP: Estou gostando. Então. Me surpreendem as vezes, sabe? Porque não era isso que estava costumava a ter, é um pouco diferente de tudo o que eu conhecia. Mas, eu estou gostando.

Pq: Certo. Muito bem, só isto mesmo as perguntas, gostaria de agradecer imensamente as suas respostas contribuirão imensamente para a pesquisa, né?

SP: Ha-ha...

Pq: São muito interessantes. Eu não anotei, porque quanto eu fizer a transcrição vai ficar mais fácil para ver direitinho. Mas, muito obrigado.

SP: Jóia.

APÊNDICE 14

**Trabalhos sobre crenças no ensino e na aprendizagem de LE apresentados
nos Congressos da ALAB**

Quadro 23: Trabalhos sobre crenças apresentados no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada			
Pesquisador/Ano	Título do Trabalho	Resumo¹	Crenças e Aglomerados de crenças detectados no estudo
Silva (2001)	“O imaginário ideológico do graduando em Letras”	A pesquisa de Silva (2001) tem por objetivo principal em seu estudo mapear o imaginário ideológico de vinte alunos do curso de Letras.	A autora não explicitou as crenças e/ou aglomerados de crenças detectados no referido estudo. Antes, trata-se de uma pesquisa que estava em andamento.
Mussini (2001)	“Crenças sobre estratégias metacognitivas na aprendizagem de uma segunda língua”	Mussini (2001) tem como objetivo analisar a relação entre conceito crenças (também chamado de conhecimento metacognitivo) e as estratégias metacognitivas na aprendizagem de uma segunda língua.	A autora não elencou nenhuma crenças. Antes, empreendeu uma discussão deste conceito na literatura da Linguística Aplicada.
Nicolaidis & Fernandes (2001)	“A voz do aluno na tomada de decisão na sala de aula de língua estrangeira”	Nicolaidis & Fernandes (2001) leva em consideração as crenças de dezessete alunos do curso de Letras. Este estudo tem como objetivo primário observar as crenças e atitudes de aprendizes do Curso de Letras (alunos de Língua Inglesa e Língua Espanhola de uma Universidade localizada na região sul do Brasil) mediante o desenvolvimento da autonomia no aprendizado de LE por meio de um Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas (CAAL)	O professor é o grande responsável pela aprendizagem de uma LE; O aluno pode até participar do processo de aprender uma LE, mas de uma maneira restrita. É o professor quem deve conduzir a discussão e a participação do aluno é condicionada ao professor querer que o mesmo participe.

¹ Os resumos colocados neste quadro foram extraídos dos Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada.

Quadro 23: Trabalhos sobre crenças apresentados no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada		
Pesquisador/Ano	Título do Trabalho	Resumo²
Rottava (2004)	O Processo de Construção de Sentidos em Contexto Acadêmico: crenças a respeito da leitura e da escrita	Esta comunicação relata pesquisa que investiga o processo de construção de sentidos em leitura e em escrita de português em contexto acadêmico. Trata-se de uma pesquisa que focaliza a concepção de leitura e escrita vistas como processos interrelacionados de construção de sentidos, considerando especificidades dos gêneros textuais, e investiga a influência das crenças dos leitores/escritores sobre esse processo em contexto acadêmico. A metodologia envolve a coleta de dados por meio de entrevista semi-estruturada e protocolos verbais em tarefas de leitura e de escrita. Os resultados buscam explicitar e contribuir para o processo de ensino/aprendizagem em contexto acadêmico.
Finardi e Gil (2004)	Crenças de professores de inglês sobre linguagem lúdica	Esta pesquisa qualitativa e etnográfica tem como objetivo mostrar a análise de algumas crenças de dois professores de inglês sobre um tipo específico de linguagem na sala de aula, qual seja, a linguagem lúdica. Os dois participantes desse estudo são professores de inglês como língua estrangeira com mais de 5 anos de experiência que foram observados durante um semestre todo para a coleta do material. O material coletado é composto de notas de campo, transcrições das gravações das aulas e das entrevistas refletivas com os participantes. Este trabalho tem ainda como objetivo, discutir algumas crenças sobre a linguagem que pode ser usada na sala de aula de língua estrangeira.

² Os resumos colocados nestes quadros foram extraídos do Caderno de Resumos do VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada.

Quadro 24: Trabalhos sobre crenças apresentados no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (Continuação)

Pesquisador/Ano	Título do Trabalho	Resumo
Silva (2004)	Características Socioculturais das Crenças no Processo de Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa: Um Estudo de Caso	Este trabalho investiga características socioculturais das crenças observadas em uma aula de inglês, avaliadas a partir de estilos individuais de ensino e aprendizagem, da metodologia de ensino empregada e de atitudes relacionadas às variáveis socioculturais na sala de aula. São avaliados o feedback dos participantes, suas percepções sobre tratamento de erros, tipos e frequência de atividades desenvolvidas em sala de aula, além da relação interpessoal dos participantes, a dinâmica e os recursos didáticos utilizados. Esta análise aponta mecanismos que podem aprimorar o processo de ensino/aprendizagem e contribui ainda para uma visão mais clara das interferências socioculturais das crenças sobre esse processo, podendo tornar a postura do professor mais crítica e eficiente.
Conceição (2004)	Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE	O estudo investiga a aprendizagem de vocabulário através da estratégia de consulta ao dicionário. São analisadas, na pesquisa, as experiências anteriores de aprendizagem de LE dos informantes, suas crenças a maneira como essas experiências e crenças influenciam as ações dos aprendizes na aprendizagem. Os resultados sugerem que as experiências anteriores contribuem para a formação de crenças que, por sua vez, influenciam as ações dos aprendizes na aprendizagem. Observa-se, ainda, nos resultados, que o uso do dicionário não contribui de maneira significativa para a aprendizagem.

Quadro 24: Trabalhos sobre crenças apresentados no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (Continuação)

Pesquisador/Ano	Título do Trabalho	Resumo
Nonemacher e Rottava (2004)	Formação de Professores de Língua Espanhola: um estudo de crenças	Esta comunicação mostra um trabalho de investigação que explicita as crenças de professoras em formação que atuam na docência de espanhol como língua estrangeira (E/LE) para falantes de português; busca também entender as possíveis origens dessas crenças, investigando as relações das mesmas com sua prática docente. Tal estudo congrega conceitos da Lingüística Aplicada – cultura/crenças de ensinar, com a abordagem histórico-cultural. As análises foram realizadas com base nos dados coletados por meio de uma entrevista semi-estruturada e observações em sala de aula. As contribuições desta investigação estão relacionadas à formação de professores de E/LE para falantes de português.
Massarollo e Fortkamp (2004)	A habilidade oral em L2: Crenças de professores e alunos	As crenças que professores e aprendizes têm sobre o processo de ensino/aprendizagem constituem um dos aspectos fundamentais deste processo. O objetivo deste estudo é investigar crenças de professores e alunos de inglês como L2 sobre o ensino, aprendizagem e avaliação da produção oral, considerada uma das habilidades mais relevantes no desenvolvimento de competências em L2. Quatorze professores e 56 estudantes de inglês como LE do curso extracurricular de línguas da Universidade Federal de Santa Catarina foram convidados a participar do estudo. Análises indicam que tanto professores quanto alunos têm dificuldades de expressar suas crenças e determinar suas percepções sobre como se ensina, aprende e avalia a habilidade oral.

Quadro 24: Trabalhos sobre crenças apresentados no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (Continuação)

Pesquisador/Ano	Título do Trabalho	Resumo
Leite (2004)	Estudo de aspectos socioculturais das crenças no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira	Este projeto analisa a interferência dos aspectos socioculturais na construção das crenças no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, especificamente língua inglesa. O trabalho propõe a reflexão e conseqüente conscientização dos professores de que fatores tais como seus objetivos, seus valores, suas histórias de aprendizagem, etc podem representar determinadas posturas e metodologias empregadas dentro da sala de aula. Os métodos de coleta utilizados foram a filmagem de aulas, entrevista e aplicação de questionário com professor e alunos.
Neves (2004)	Crenças socioculturais de alunos e suas influências no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa.	A presente pesquisa tem o propósito de detectar fatores socioculturais que influenciam as crenças e as ações dos alunos no processo de ensino/aprendizagem de Inglês como língua estrangeira (LE). Para tanto, essas crenças serão avaliadas de acordo com os diferentes estilos de aprendizagem e da metodologia de ensino utilizada pelo professor. Com isso tentarei estabelecer uma relação de causa e efeito dessas crenças com as ações dos alunos em sala de aula, não esquecendo da importância do contexto no qual os alunos estão inseridos, contexto esse extra-classe. Os dados serão obtidos a partir de quatro alunos de um curso de Letras e como métodos de coleta serão utilizadas, observações de aulas e filmagem das mesmas, entrevista e aplicação de questionário.

Quadro 24: Trabalhos sobre crenças apresentados no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (Continuação)

Pesquisador/Ano	Título do Trabalho	Resumo
Marchezan (2004)	Crenças sobre LE e o contexto escolar	Este trabalho tem como objetivo estudar a interferência das condições materiais do contexto de trabalho nas crenças dos professores de línguas inglesa em escola pública do interior do RS. Foram entrevistados professores do ensino fundamental para determinar suas crenças sobre o ensino e a avaliação de línguas; posteriormente foram gravadas, transcritas e analisadas algumas aulas desses professores. Paralelamente foram coletados dados sobre as condições de trabalho na escola junto à direção, a outros professores e, por observação, junto à escola durante o ano letivo de 2003. A análise preliminar dos dados indica que as limitações materiais não agem como modificadoras das crenças e que o professor ‘acomoda’ seus objetivos aos recursos disponíveis sem ‘abrir mão’ de suas convicções.
Silva (2004)	Crenças, Aglomerados de Crenças e sua relação com a qualidade de prognósticos polarizados (sucesso ou fracasso) em alunos ingressantes num curso de Letras	Conhecer as crenças e os aglomerados de crenças de aprendizes de língua estrangeira (doravante LE) possibilita ao professor ampliar os seus conhecimentos sobre o processo de ensino/aprendizagem, desejar alterar suas práticas e auxiliar os aprendizes neste processo. O presente trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa em andamento que visa levantar, discutir e interpretar as crenças e os aglomerados de crenças de alunos ingressantes de um curso de Letras, localizado numa cidade do interior, de porte médio, de um estado do sudeste brasileiro. O arcabouço teórico baseou-se em estudos em Lingüística Aplicada que tiveram como foco em suas investigações os professores de LE em formação inicial (Barcelos, 1995; André, 1997; Carvalho, 2000; Silva, 2000; Silva, 2001; dentre outros).

Quadro 24: Trabalhos sobre crenças apresentados no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (Continuação)**Sessão Temática:** New ways of investigating beliefs about SLA

Professor(es) Coordenador(es)	Resumo	
Ana Maria Ferreira Barcelos (UFV) e Paula Kalaja (University of Jyvaskyla, Finlândia)	Earlier studies on beliefs about SLA describe beliefs as standing in a simplistic cause-and-effect relationship to other factors involved in SLA relying on quantitative methods of data collection and analysis. Although this research is interesting, it has its shortcomings. In this symposium the five papers describe research on student beliefs about SLA within alternative approaches. The first paper puts into perspective recent developments in research on beliefs, the second, uses a Vygostkian framework to investigate a child's beliefs, the third adopts a discursive framework to look at beliefs about SLA, the fourth draws on the ideas of Bakhtin to explain the dialogical nature of beliefs, and the last one presents the results of a wide research on beliefs about SLA in the Brazilian context	
Pesquisador/Ano	Título do Trabalho	Resumo
Kalaja e Barcelos (2004)	New ways of investigating beliefs about SLA	Earlier studies on beliefs about SLA describe beliefs as standing in a simplistic cause-and-effect relationship to other factors involved in SLA relying on quantitative methods of data collection and analysis. Although this research is interesting, it has its shortcomings. In this symposium the five papers describe research on student beliefs about SLA within alternative approaches. The first paper puts into perspective recent developments in research on beliefs, the second, uses a Vygostkian framework to investigate a child's beliefs, the third adopts a discursive framework to look at beliefs about SLA, the fourth draws on the ideas of Bakhtin to explain the dialogical nature of beliefs, and the last one presents the results of a wide research on beliefs about SLA in the Brazilian context

Quadro 24: Trabalhos sobre crenças apresentados no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (Continuação)**Sessão Temática: New ways of investigating beliefs about SLA**

Barcelos (2004)	Recent developments in research on beliefs	Since the publication of Horwitz's (1985) first article on beliefs in the field of applied linguistics, research on beliefs has undergone a series of developments. This paper historically looks closely at these developments by explaining the nature of the concept and by discussing in detail the kinds of methods used so far to investigate beliefs highlighting current developments in the field. Questions that can guide future research on beliefs about SLA as well as implications for language teaching and learning are discussed in the end.
Alanen (2004)	"English is for sissies" – A young EFL learner's transformation and appropriation of beliefs about SLA from grade 1 to grade 5	Vygotsky's ideas have influenced research in psychology, education and, increasingly, second language learning since the 1970s. The focus of sociocultural research has been on issues such as the construction of second language knowledge and development of self-regulation. Yet, learner beliefs about SLA have hardly been studied at all. In the following, the Vygotskian notion of mediation and the Bakhtinian notion of appropriation are applied to the study of a young language learner's transformation and appropriation of beliefs about SLA. By analyzing the way in which a young Finnish boy responds to questions about English language learning, first, at the age of 7 and then at the ages 8 and 11, an attempt is made to show the intimate and situative nature of belief construction through dialogue

Quadro 24: Trabalhos sobre crenças apresentados no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (Continuação)**Sessão Temática: New ways of investigating beliefs about SLA**

Dufva (2004)	The languages to be learned: a dialogical analysis of beliefs	In this paper, I discuss beliefs about SLA in the framework of dialogism, which is based on the work of Mikhail Bakhtin and sees beliefs as dynamic and multi-voiced: individuals' beliefs may change depending on the situation, but even within the situation different and sometimes contradictory beliefs emerge. I will explore how individuals describe the relationship between their L1 (Finnish) and various foreign languages that are commonly taught in Finland. More specifically, I will examine whether individuals believe that their learning process is foreign language-specific so that languages such as English or Russian are learned in a different fashion, or, whether they emphasize the commonalities and see language learning as a process determined by universal cognitive laws
Kalaja (2004)	Beliefs about SLA as discursively constructed	Applying ideas of discursive psychologists introduced in the late 1980s, this paper suggests that the focus in research on SLA be moved from learner to interaction, or from cognition to discourse. In other words, instead of trying to trace what goes on in a learner's mind (using indirect means) we could try and see how beliefs, attitudes, attributions, etc., get constructed in the learner's talk or writing. Instead of a search for "true" beliefs, we could analyze believing in specific contexts, noting possible variation in its form (e.g. in grammatical, lexical and stylistic choices) and function. This paper spells out the starting points of a discursive approach to doing research on aspects of SLA and illustrates it with data from life stories written by Finnish college freshmen

Quadro 24: Trabalhos sobre crenças apresentados no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (Continuação)**Sessão Temática: New ways of investigating beliefs about SLA**

Almeida Filho e Silva (2004)	Distinctive features of language learning and teaching beliefs projected in Brazilian Applied Research and the construction of data eliciting instruments	In this paper, we present the results of a review of earlier studies on beliefs about SLA published in Brazil over the past 10 years and make an effort to synthesize those features that characterize the subjects' beliefs. A contrast will be sought with those beliefs made evident in the international scene such as those produced by instruments like Horwitz (1985). The second part of the presentation consists of introducing our proposal of a data eliciting instrument that would take into account the profile of beliefs held by Brazilians and the fit of the instrument to our teaching and learning contexts.
------------------------------	---	---

Quadro 24: Trabalhos sobre crenças apresentados no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (Continuação)

Sessão Temática: Reflexões sobre a construção do conhecimento teórico-prático do professor de língua estrangeira: **crenças**, inseguranças e ansiedades.

Professor(es) Coordenador(es)	Resumo	
Nelson Viana (UFSCar)	Esta sessão tem como objetivo relatar as experiências na formação de professores em diferentes contextos educacionais e refletir sobre como as expectativas, crenças e ansiedades dos alunos (professores pré-serviço) podem interagir com o conhecimento construído ao longo de sua formação.	
Pesquisador/Ano	Título do Trabalho	Resumo
Viana (2004)	Reflexões sobre o imaginário da aprendizagem de línguas estrangeiras na formação de professores	Neste trabalho, focaliza-se a importância do desenvolvimento de reflexões e discussões criteriosas, na formação do professor de línguas, sobre elementos que em geral constituem o imaginário de aprendizes de língua estrangeira e que também são trazidos para o curso de Letras por grande parte de seus alunos. Com procedimentos de natureza teórico-prática (exemplificada), objetiva-se explicitar os referidos elementos para que o professor em formação possa tratá-los sob uma perspectiva crítica que lhe favoreça na condição de aprendiz e na sua (futura) atuação profissional.
Vieira-Abrahão (2004)	A construção do conhecimento teórico-prático do professor de línguas em curso de Licenciatura em Letras	Esta comunicação visa discutir resultados de uma pesquisa de natureza interpretativa que teve por propósito estudar como se dá a construção do conhecimento teórico-prático do aluno-professor em um curso de Licenciatura em Letras. Buscou-se, por meio de instrumentos diversos, tais como, redação de autobiografias, sessões de histórias de vida, entrevistas semi-estruturadas, gravações de aulas e sessões de visionamento, analisar as crenças, pressupostos e conhecimentos trazidos por seis futuros professores ao curso de formação, como essas crenças, pressupostos e conhecimentos interagem com o conteúdo teórico-prático das disciplinas de Lingüística Aplicada e Prática de Ensino, e como esses conhecimentos se manifestam na prática durante os estágios supervisionados.

Quadro 24: Trabalhos sobre crenças apresentados no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (Continuação)

Sessão Temática: Reflexões sobre a construção do conhecimento teórico-prático do professor de língua estrangeira: **crenças**, inseguranças e ansiedades.

Silva, A. (2004)	A formação pré-serviço de professores de língua estrangeira: inseguranças e ansiedades	Durante a licenciatura em Letras cada aluno-professor, motivado por suas escolhas e experiências, responde diferentemente às atividades da disciplina Prática de Ensino, o que traz à tona momentos de ansiedade e insegurança com relação à prática vivenciada e à futura profissão. Tendo em vista que muitos aspectos do processo de construção e organização da experiência humana se refletem na linguagem, neste trabalho analisamos trechos de relatórios e questionários de Prática de Ensino de um curso de Licenciatura em Letras-Inglês. Nosso objetivo é demonstrar que a sensação de insegurança, além de, muitas vezes, superada, varia de acordo com o perfil do estagiário, que, numa fase de exploração de possibilidades profissionais, estrutura e reestrutura as diversas opções que a vida lhe oferece.
------------------	--	--

Quadro 24: Trabalhos sobre crenças apresentados no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (Continuação)**Sessão Temática:** Considerações a respeito da crença dos alunos sobre cursos de inglês (como lugar ideal de aprendizagem)

Professor(es) Coordenador(es)	Resumo	
Luciana de Oliveira Silva (Unileste)	Esta sessão temática tem como eixo central a reflexão sobre a crença popular de aprendizes de Inglês de que o lugar ideal para este aprendizado é a escola de idiomas. Contextualizando a pesquisa sobre crenças no Brasil e no exterior, propõe-se mostrar qual a percepção destes alunos em relação ao “cursinho” e que implicações esta crença pode ter no ensino/aprendizagem de línguas. Outro aspecto abordado é a análise discursiva da imagem que as escolas de idiomas transmitem em suas propagandas, buscando verificar as estratégias usadas na captação de alunos e a fabricação de uma imagem de ficção, enquanto um lugar de identificação do sujeito com uma imagem projetada do imaginário dele.	
Pesquisador/Ano	Título do Trabalho	Resumo
Silva, K. (2004)	“Só é possível aprender inglês nas escolas de idiomas”: um repasso histórico dos trabalhos realizados no contexto brasileiro	Estudos recentes em Lingüística Aplicada têm focalizado as crenças de professores e de aprendizes a respeito do processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira (Gimenez, 1994; Barcelos, 1995; Félix, 1998; Reynaldi, 1998, dentre outros). Esta comunicação será subdividida em duas partes. Na primeira parte, farei um repasso histórico das pesquisas realizadas no contexto brasileiro que detectaram a crença de que o lugar ideal para se aprender uma LE (neste caso, o inglês) é a escola de idiomas. E na segunda e ultima parte, apresentarei as implicações que esta crença pode ter no ensino/aprendizagem de línguas.

Quadro 24: Trabalhos sobre crenças apresentados no VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (Continuação)**Sessão Temática:** Considerações a respeito da crença dos alunos sobre cursos de inglês (como lugar ideal de aprendizagem)

Pesquisador/Ano	Título do Trabalho	Resumo
Barcelos (2004)	“Eu não fiz cursinho de inglês”: reflexões acerca da crença do lugar ideal para aprender inglês no Brasil	Este trabalho reflete sobre a crença comum entre alunos de inglês no contexto brasileiro de que o cursinho de inglês, juntamente com o exterior, constituem-se nos locais ideais para se aprender inglês. Na primeira parte, discuto o conceito de crenças, traçando sua trajetória dentro da LA. Na segunda parte, exploro a origem da crença no cursinho como lugar ideal de aprendizagem de inglês baseando-se em considerações dentro da Antropologia (Da Matta 1981, 1985, 1991) e da LA (Carmagnani, 1993; Grigoletto, 2000, 2001; Barcelos, 1995, 2000; Kalaja & Barcelos, 2003). Como conclusão, apresento as implicações dessa crença para a formação de professores e sugiro perguntas para investigações futuras.
Augusto e Silva, L. (2004)	Crenças de aprendizes sobre o ensino/aprendizagem de inglês em escolas particulares de idioma	Este estudo apresenta um trabalho investigativo sobre crenças de aprendizes a respeito da aprendizagem de inglês em “cursinhos”. A discussão se dá a partir de uma panorâmica de arcabouço teórico sobre crenças (Horwitz, 1987; Barcelos, 1995, dentre outros). Em seguida, apresentamos o trabalho e os dados gerados pelo mesmo, que foram coletados por meio de narrativas pessoais, entrevistas e notas de campo dos pesquisadores. Na conclusão, são avaliados os possíveis fatores intervenientes oriundos das crenças dos aprendizes no seu processo de aprendizagem.

Quadro 24: Trabalhos sobre crenças apresentados no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (Continuação)**Sessão Temática: Considerações a respeito da crença dos alunos sobre cursos de inglês (como lugar ideal de aprendizagem)**

Pesquisador/Ano	Título do Trabalho	Resumo
Miranda (2004)	A sereia canta em inglês: estratégias discursivas dos cursos de língua estrangeira	O presente trabalho é uma análise de propagandas de cursos de inglês. Pretende abordar o discurso publicitário como um discurso que utiliza as estratégias de sedução e persuasão, na qual prevalecem as práticas discursivas de sedução. Toma-se como referencial a Análise do Discurso de vertente francesa que entende que o ato de linguagem comporta um espaço de estratégias correspondentes às escolhas que os sujeitos podem fazer na encenação comunicativa, a fim de alcançar o seu objetivo: a identificação entre o locutor e o alocutário. Assim, busca-se verificar as estratégias de captação utilizadas pelos cursinhos e ainda, verificar a fabricação de uma "imagem", enquanto um lugar de identificação do sujeito com uma imagem projetada do imaginário desse sujeito.
Silva, K. (2004)	“Inglês só se aprende na escola de idiomas!”: Importantes reflexões no que concerne ao ensino/aprendizagem de língua inglesa	É consenso entre teóricos e estudiosos da Lingüística Aplicada (Almeida Filho, 1993; André, 1997; Barcelos, 1995, 2001, dentre outros) que as crenças de professores e de aprendizes desempenham papel importante no que concerne ao ensino/aprendizagem de uma LE. Levando em consideração esta premissa, surgem algumas importantes reflexões relacionados com a crença que será tratada nesta sessão, de que “só é possível aprender inglês na escola de idiomas”. Quais são as variáveis que podem contribuir para legitimização desta crença? Quais são as implicações que a mesma pode ter nos participantes do processo de aprender/ensinar uma LE? Estas e outras questões serão discutidas,

Quadro 25: Trabalhos sobre representações apresentados no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (Continuação)		
Pesquisador/Ano	Título do Trabalho	Resumo
Oliveira (2004)	Representações do professor pré-serviço sobre o uso do computador em sala de aula no ensino e aprendizagem de línguas	Este trabalho apresenta os resultados da investigação de um aspecto decorrente da implementação do uso do computador no curso de Letras relacionado às representações dos alunos sobre o uso da máquina no ensino e aprendizagem de línguas. Para a realização desta pesquisa, o computador foi inserido em sala de aula por meio de um curso de leitura elaborado para essa finalidade. Os resultados obtidos revelaram a ocorrência de mudanças importantes nas representações dos participantes sobre o uso do computador no ensino e aprendizagem de línguas após terem experienciado o uso da máquina em aulas presenciais de língua inglesa, bem como implicações na promoção do letramento e inclusão digital dos futuros docentes.
Tinoco (2004)	De anjo engravidante a parteira: representações de uma professora-agente de letramento	Através do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), analisaremos as representações sociais (JODELET, 2001) que afloram no discurso de uma professora norte-rio-grandense cuja prática docente pode categorizá-la como agente de letramento (KLEIMAN, 2001), não como mediadora. De anjo engravidante a parteira, essa professora mobiliza saberes, conhecimentos, estratégias e, principalmente, seus discentes para, em ação conjunta, usarem a palavra escrita como instrumento de legitimação de cidadania.

Quadro 25: Trabalhos sobre representações apresentados no VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (Continuação)

Pesquisador/Ano	Título do Trabalho	Resumo
Pereira (2004)	As representações socioculturais e sociolingüísticas dos personagens de duas séries didáticas de inglês.	Embora os livros didáticos (LD) não determinem a forma como entendemos algumas realidades culturais, devemos reconhecer o seu papel como transmissor de determinadas representações de mundo. No caso do LD de língua estrangeira, encontramos representações da língua, dos falantes e cenários sociais nos quais os mesmos interagem. Neste trabalho são apresentados os resultados de uma pesquisa qualitativa na qual foram investigadas as relações estabelecidas entre linguagem e cultura em duas séries didáticas de inglês. Parte-se do pressuposto que a reflexão sobre as representações culturais e lingüísticas apresentadas nos LDs pode ter implicações na formação crítica do professor no que diz respeito à representação de linguagem e cultura de que o mesmo se vale para ensinar e avaliar seus alunos.
Vale (2004)	Leitura como processo de construção de representações mentais.	O estudo se pauta no processamento complexo de textos em LE, em que várias informações armazenadas no cérebro do usuário do texto são ativadas simultaneamente, com um objetivo comum – construir a significação. Para tal investigação, um bom leitor brasileiro executou tarefas de compreensão e interpretação de um texto escrito em língua inglesa, as quais foram analisadas sob a luz de uma abordagem conexionista e, depois, comparadas a um questionário respondido, previamente, pelo sujeito da pesquisa, com o objetivo de verificar o quanto variáveis como atitude do leitor, aspectos sócio-culturais envolvidos, as estratégias utilizadas pelo leitor e tipo de tarefa proposta para avaliar a leitura podem interferir neste processamento e na construção das representações.

Quadro 25: Trabalhos sobre representações apresentados no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (Continuação)

Pesquisador/Ano	Título do Trabalho	Resumo
Chiarini (2004)	Representações de professores em formação sobre as línguas estrangeiras	Na sala de aula, as inúmeras representações envolvendo a L2, o país onde é falada a L2 e o falante nativo desse país não são indiferentes. A língua-alvo, na verdade, não é um simples alvo, fixo e histórico que o aprendiz pode atingir. Desse alvo partem setas que tocam o aprendiz, sensibilizando-o, intimidando-o, estimulando-o à ação, enfim, interferindo em todo o processo. Dando continuidade à minha tese de doutorado (CHIARINI, 2002), onde analisei o imaginário em torno da Itália e da língua italiana, aumentei o foco sobre a mesma questão, investigando as representações de estudantes de Letras que atuam nas áreas de inglês, francês, espanhol e alemão. Os dados coletados referentes a essas línguas, bem como algumas conclusões da tese que dizem respeito ao italiano, serão apresentados.

APÊNDICE 15

BALLI⁷⁴

WHAT DO YOU BELIEVE ABOUT LANGUAGE LEARNING?

Below are some beliefs people have about language learning. Read each belief and circle the number that shows your opinion.

1=strongly agree	2=agree	3=neither agree or disagree	4=disagree	5=strongly disagree
Foreign Language Ability				
It is easier for children than adults to learn a foreign language.				
1	2	3	4	5
Some people have a special ability for learning foreign languages.				
1	2	3	4	5
People from my country are good and learning foreign languages.				
1	2	3	4	5
If you already know one foreign language, it's easier to learn another one.				
1	2	3	4	5
I have a special ability for learning foreign languages.				
1	2	3	4	5
Everyone can learn to speak a foreign language.				
1	2	3	4	5
The Difficulty of Language Learning				
Some languages are easier to learn than others.				
1	2	3	4	5
Circle the number showing your opinion. English is a (1=very difficult, 2=difficult, 3=medium difficult, 4=easy, 5=very easy) language to learn.				
1	2	3	4	5
I believe that I will learn to speak English very well.				
1	2	3	4	5
Studying one hour per day, how long does it take to learn a language? 1=less than a year, 2=1-2 years, 3=3-5 years, 4=5-10 years, 5=you can't learn a language in 1 hour a day.				
1	2	3	4	5
It is easier to read and write English than to speak and understand it.				
1	2	3	4	5
The Nature of Language Learning				
It is best to learn English in an English-speaking country.				
1	2	3	4	5
The most important part of learning a foreign language is vocabulary words.				
1	2	3	4	5
Learning a foreign language is different than learning other subjects.				
1	2	3	4	5
The most important part of learning English is translating from my language.				
1	2	3	4	5
Learning and Communication Strategies				
It is important to speak English with excellent pronunciation.				
1	2	3	4	5
You shouldn't say anything in English until you can say it correctly.				
1	2	3	4	5
I enjoy practicing English with the English speakers I meet.				
1	2	3	4	5
It's okay to guess if you don't know a word in English.				
1	2	3	4	5
It's important to repeat and practice a lot.				
1	2	3	4	5
It's important to understand every word you hear or read.				
1	2	3	4	5
I feel timid speaking English with other people.				
1	2	3	4	5
Motivation				
People in my country feel that it is important to speak English.				
1	2	3	4	5
If I learn English very well, I will have better opportunities for a good job.				
1	2	3	4	5
I want to learn to speak English well.				
1	2	3	4	5
I would like to have English speaking friends and acquaintances.				
1	2	3	4	5
It is always a boring process to learn a foreign language.				
1	2	3	4	5

⁷⁴ Este instrumento BALLI ("Beliefs about Language Learning Inventory") foi elaborado por Horwitz (1987).

APÊNDICE 16

CRESAL⁷⁵

Versão do Professor

Abaixo encontram-se algumas das crenças que algumas pessoas têm sobre aprendizagem de língua estrangeira. Leia cada sentença e então decida se você: (1). concorda plenamente; (2). concorda em parte; (3). não tem opinião a respeito (4). não concorda. As questões 4 e 11 são um pouco diferentes e você deve marcá-las conforme indicado. Não há questões certas ou erradas. Simplesmente estamos interessados em sua opinião.

1. É mais fácil para a criança aprender uma língua estrangeira do que para um adulto.
2. Algumas pessoas nascem com uma capacidade especial que as ajuda aprender a língua estrangeira.
3. Algumas línguas são mais fáceis de ser aprendidas do que outras.
4. A língua que estou ensinando é:

a.) () muito difícil	d.) () fácil
b.) () difícil	e.) () muito fácil
c.) () de dificuldade média	
5. É importante falar uma língua estrangeira com boa pronúncia.
6. É necessário saber a cultura do país para falar bem a língua estrangeira.
7. O indivíduo não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente.
8. É mais fácil para alguém que já fala uma segunda língua estrangeira aprender uma terceira língua.
9. É melhor aprender uma língua estrangeira no país onde ela é falada.
10. É aceitável que um aprendiz adivinhe o significado de uma palavra na língua estrangeira.
11. Se alguém gasta uma hora por dia aprendendo uma língua, quanto tempo levará para ficar fluente:

a.) () menos do que 1 ano	d. () 5 - 10 anos
b.) () 1 - 2 anos	e. () ninguém consegue aprender uma
c.) () 3 - 5 anos	língua estudando 1 hora por dia
12. Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo.

⁷⁵ O CRESAL (Crenças sobre Aprendizagem de Línguas) é uma versão adaptada do BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory) e foi elaborado por Horwitz (1987). Este questionário foi extraído de Félix (1999 In: ALMEIDA FILHO, 1999:107).

13. Para aprender uma língua é importante repetir e praticar bastante.
14. Se o professor permite que o aprendiz cometa erros no começo, será difícil tirar tais erros mais tarde.
15. Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de aprender bastante regras de gramática.
16. É importante praticar no laboratório de línguas.
17. As mulheres aprendem uma língua estrangeira mais facilmente do que os homens.
18. É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira.
19. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias na escola.
20. Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de tradução.
21. Os alunos que aprendem bem a LE têm oportunidades maiores de obter um bom emprego.
22. É mais fácil ler e escrever do que falar e entender.
23. Os indivíduos que aprendem matemática e ciências com facilidade não demonstram a mesma capacidade em línguas estrangeiras.
24. Os brasileiros acham que é importante falar uma língua estrangeira.
25. Os indivíduos que aprendem a falar bem a língua estrangeira têm a possibilidade de conhecer melhor seus falantes nativos.
26. As pessoas que falam com fluência mais do que uma língua são inteligentes.
27. Os brasileiros demonstram boa aptidão para aprender línguas estrangeiras.
28. Todos conseguem aprender uma língua estrangeira.

APÊNDICE 17 – QUALE⁷⁶

Leia cada sentença e decida se (1) Concorde plenamente; (2) Concorde em parte; (3) Não tem opinião a respeito; (4) Não concorda.

1. É difícil aprender uma língua estrangeira.
2. A aprendizagem de língua estrangeira deve ser divertida.
3. Proficiência significa aplicação correta das quatro aptidões.
4. A motivação para o aluno continuar estudando a língua está diretamente relacionada ao seu sucesso em falar a língua.
5. Um bom professor de língua estrangeira não precisa de recursos áudios-visuais para construir um programa eficaz.
6. É importante que os alunos aprendam regras gramaticais.
7. O professor deve sempre exigir que as respostas na língua alvo sejam linguisticamente perfeitas.
8. O sistema de sons da língua estrangeira deve ser ensinado separadamente logo no início da instrução juntamente com a transcrição fonética.
9. Textos ouvidos no gravador geralmente não prendem a atenção do aluno.
10. Um dos problemas de se enfatizar competência oral é que não há maneira objetiva de se testar tal competência.
11. A inclusão de material cultural nas aulas de inglês aumenta a motivação do aluno para falar a língua.
12. A aprendizagem de uma outra língua exige auto disciplina.
13. A prática padrão não fornece contexto significativo para se aprender a usar a língua alvo.
14. Os alunos não aprendem inglês atualmente porque não estudam.
15. A capacidade para aprender línguas é inata, o que significa que todos são capazes de aprender uma LE, assim como o fazem com a primeira.
16. O laboratório de línguas é um recurso indispensável para ensino e aprendizagem de LE.
17. O ensino de LE deveria começar no primário.

⁷⁶ QUALE (Questionário para Levantamento de Atitudes para com uma Língua Estrangeira) é uma versão adaptada do FLAS (Foreign Language Aptitude Survey), e foi adaptado por Horwitz (1985).

- 18.O que geralmente ocorre é que uma boa parte das notas do aluno em LE reflete seu desempenho nos testes escritos.
19. Situações simuladas da vida real deveriam ser usadas para ensinar conversação.
- 20.Os professores de LE não precisam ser fluentes para ensinar comunicativamente.
- 21.Os alunos deveriam sempre responder às perguntas na LE com respostas completas.
- 22.O professor deveria dar mais ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas de LE.
- 23.Quando o aluno comete um erro de natureza sintática, tal fato deveria ser encarado como parte natural da aquisição de línguas.
- 24.Se a gramática fosse ensinada de maneira adequada, a aprendizagem de LE ocorreria de maneira mais fácil.
25. A capacidade de trocar idéias de modo espontâneo exige outras habilidades além do conhecimento de estruturas lingüísticas.

APÊNDICE 18

BraBELT⁷⁷

WHAT DO YOU BELIEVE ABOUT LANGUAGE LEARNING?

Below are some beliefs people have about language learning

Learning English depends strongly on the teacher
Grammar is required in order to learn English
It is best to learn English in an English-speaking country
The most important part of learning a foreign language is vocabulary (words)
Some people have a special ability for learning foreign languages
It's impossible to learn/teach English in (public) schools.
It is easier for children (than for adults) to learn a foreign language.
It is important to speak English with a native accent.
People in my country feel that it is important to learn languages/English
If I learn English well, I will have better job opportunities
Music is make it easier to learn languages/English
It's important to repeat and practice a lot.
The most important part of learning English is translating from my language.
It is important to speak English with a good pronunciation.
English is easier than Portuguese
The teacher of English needs to have a good relationship with his/her students
In order to learn English one needs to think in English
It's important to understand every word you hear or read.
The making of errors or mistakes is problematic for the learning process.
Games and playing are essential to learn English
English is not an important subject in the school curriculum
Circle the number showing your opinion.
English is a 1=very difficult, 2=difficult, 3=medium difficult, 4=easy, 5=very easy) language to learn.
Studying one hour per day, how long does it take to learn a language? 1=less than a year, 2=1-2 years, 3=3-5 years, 4=5-10 years, 5=you can't learn a language in 1 hour a day.
How long does it take for university students to learn to become teachers of English? 1=less than a year, 2=1-2 years, 3=3-5 years, 4=5-10 years, 5=you never can't teach a language.

⁷⁷ Este instrumento foi elaborado por Almeida Filho e Silva (2004).